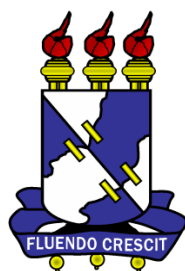


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DA CONDIÇÃO DE
EDUCADOR DO FUNCIONÁRIO DE ESCOLA EM SERGIPE**

ALEXIS MAGNUM AZEVEDO DE JESUS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DA CONDIÇÃO DE
EDUCADOR DO FUNCIONÁRIO DE ESCOLA EM SERGIPE**

ALEXIS MAGNUM AZEVEDO DE JESUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Solange Lacks

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALEXIS MAGNUM AZEVEDO DE JESUS

**O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DA CONDIÇÃO DE
EDUCADOR DO FUNCIONÁRIO DE ESCOLA EM SERGIPE**

APROVADA EM: 30 de março de 2016

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela
Banca Examinadora

Profª Drª Solange Lacks (Orientadora)
Programa de Pós Graduação em Educação – UFS

Profª Drª. Silvana Bretas
Programa de Pós Graduação em Educação – UFS

Profª Drª Christiane Senhorinha Soares Campos
Departamento de Economia - UFS

Profª Drª Celi Nelze Zulke Taffarel
Departamento de Educação - UFBA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016

dedico esse trabalho

a minha mãe Sonia Meire,

a minha companheira Hortência,

a todos os funcionários e funcionárias de escola que resistem e lutam todos os dias por melhores condições de trabalho e em defesa da escola pública.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família;

Minha orientadora Solange Lacks pelo incentivo e confiança;

As professoras Silvana Bretas, Christiane Senhorinha e Celi Taffarel;

Os alunos e colegas de trabalho da Escola Estadual Alceu Amoroso Lima;

Os colegas da rede LEPEL e do NETE;

Os alunos das turmas de didática do estágio docência;

Os professores e funcionários do PPGED;

Os colegas da turma 2014.1 do PPGED;

Os colegas da disciplina “Trabalho e Educação”

Os colegas do Centro de Estudos Marxistas - CEMARX/UFS

Os funcionários e funcionárias de escola que contribuíram com as entrevistas;

Ao movimento Acorda Servidor, em especial o companheiro Johan Bezerra;

Os militantes do Comando de Mobilização Estudantil/UFS e coletivo Alicerce;

Os militantes do Movimento Não Pago;

Aos companheiros e companheiras da varandinha do CACAM;

Ao companheiro Thiago Menezes Caju;

Por obrigação contratual, a FAPITEC;

Os que não foram citados, mas contribuíram de alguma forma para a pesquisa.

*Eu vou contar pra vocês
Certa história do Brasil
Foi quando Cabral descobriu
Este país tropical*

*Um certo povo surgiu
Vindo de um certo lugar
Forçado a trabalhar neste imenso país*

*E era o chicote no ar
E era o chicote a estalar
E era o chicote a cortar
Era o chicote a sangrar
Um, dois, três, bateu mais de uma vez*

*Por isso é que a gente não tem vez
Por isso é que a gente sempre está
Do lado de fora
Por isso é que a gente sempre está
Lá na cozinha
Por isso é que a gente sempre está fazendo*

*O papel menor
O papel menor
O papel menor
O papel pior*

(História do Brasil - Edson Gomes)

RESUMO

A presente pesquisa tem como finalidade analisar a realidade do trabalho do funcionário de escola da rede estadual de Sergipe e como essa materialidade interfere na sua condição de educador. Sustentamos a hipótese de que o funcionário de escola está inserido numa realidade de precarização do trabalho que nega sua condição de educador. Metodologicamente optamos pelo materialismo histórico-dialético, pois possibilita a reconstrução teórica do movimento real dos funcionários de escola ao longo da história, apreendendo ao máximo a realidade concreta por meio das categorias da totalidade e contradição, bem como abre espaço para a propositura de alternativas. Foi utilizada a legislação, artigos científicos, ações judiciais, notícias, documentos sindicais e entrevistas com os profissionais da educação no seu local de trabalho. Através da análise identificamos, por um lado, que é de fato na materialidade do trabalho que podemos encontrar as bases da condição de educador do funcionário de escola, e, por outro, que o contexto atual de intensificação da precarização do trabalho, como uma das determinações da profunda crise pela qual passa a dinâmica sócio-metabólica capitalista, impõe uma negação da condição de educador do funcionário de escola em Sergipe. Então concluímos que se aprofunda um quadro de mercantilização e alienação do funcionário de escola da sua condição de educador, e que somente o enfrentamento à precarização do trabalho, de forma estrutural, por meio da luta coletiva dos trabalhadores, pode alterar essa realidade.

Palavras-chaves: Funcionário de Escola. Trabalho. Educador. Marxismo e Educação.

ABSTRACT

The present research has the purpose of analyzing the reality of the work of the school official of the state network of Sergipe and how this materiality interferes in his condition of educator. We support the hypothesis that the school official is inserted in a reality of precariousness of the work that denies his condition of educator. Methodologically, we opted for historical-dialectical materialism, since it enables the theoretical reconstruction of the real movement of school officials throughout history, seizing concrete reality as much as possible through the categories of totality and contradiction, as well as opening space for proposing alternatives. Legislation, scientific articles, lawsuits, news, union documents and interviews with education professionals were used in the workplace. Through the analysis we identify, on the one hand, that it is in fact in the materiality of the work that we can find the basis of the educator status of the school official, and, on the other hand, that the current context of intensifying the precariousness of work, as one of the Determinations of the deep crisis through which the capitalist socio-metabolic dynamics passes, imposes a denial of the condition of educator of the school official in Sergipe. So we conclude that a picture of the commercialization and alienation of the school official of his condition of educator is deepened, and that only the confrontation with the precariousness of the work, in a structural way, through the collective struggle of the workers, can change this reality.

Keywords: School Official; Work; Educator; Marxism and Education.

LISTA DE SIGLAS

- CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CONARFE - Comissão Nacional de Representantes de Funcionários de Escola
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- LDB – Lei de diretrizes e bases
- MEC – Ministério da Educação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PPGED – Programa de Pós Graduação em Educação
- PROFUNCIONÁRIO - Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública
- SEAD – Secretaria de Administração do Estado de Sergipe
- SEED – Secretaria de Educação do Estado de Sergipe
- SEPLAG – Secretaria de Planejamento, Administração e Gestão do Estado de Sergipe
- SINTESE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Sergipe
- SINTRASE – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público do Estado de Sergipe
- UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UNB – Universidade de Brasília
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura
- UNDIME – União Nacional dos dirigentes municipais de educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	01
2. CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO SOCIAL DO “FUNCIONÁRIO DE ESCOLA” E DEFINIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	
2.1 QUEM SÃO OS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA?.....	16
2.2 DEFINIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	36
2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO PARA A EDUCAÇÃO.....	43
3. TRABALHO E CRISE DO CAPITALISMO	
3.1 O TRABALHO: CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL.....	48
3.2 TRABALHO NO CAPITALISMO: DIVISÃO SOCIAL, EXPLORAÇÃO E ALIENAÇÃO.....	51
3.3 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO.....	64
3.4 UMA REFERÊNCIA SOBRE A CRISE NO BRASIL.....	72
3.5 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO	75
4. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A CONDIÇÃO DE EDUCADOR DO FUNCIONÁRIO DE ESCOLA	
4.1 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	87
4.2 A CONDIÇÃO DE EDUCADOR DO FUNCIONÁRIO DE ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DE SAVIANI E ARROYO	94
4.3 NEOLIBERALISMO E TERCEIRIZAÇÃO.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE.....	147

1. INTRODUÇÃO

O trabalho que segue é resultado de anos de trabalho, militância e investigação científica. Por um lado, os estudos de pós-graduação no campo da educação e, por outro, a função de merendeiro escolar que desenvolvi durante cinco anos na rede estadual de ensino de Sergipe me permitiram observar o alto grau de importância do funcionário de escola para a educação e, ao mesmo tempo, uma lacuna existente no que diz respeito aos direitos básicos, os debates públicos e pesquisas. A combinação entre os estudos teóricos e a vivência das dificuldades e dilemas do trabalhador da educação foi determinante para a concretização da pesquisa.

Outrossim, ao refletir com maior profundidade, percebemos que a escolha pelo estudo do trabalho dos funcionários de escola tem uma dimensão social muito mais ampla que ultrapassa o campo da individualidade, da preferência pessoal pela temática. O debate em torno dos funcionários de escola é uma das questões centrais para a educação, seja pelo grande quantitativo desses trabalhadores nas escolas, seja pela natureza indispensável do seu trabalho.

Para que se compreenda melhor o significado da nomenclatura "funcionário de escola" e algumas determinações importantes que ajudam a explicar essa ausência de aprofundamento teórico em torno destes trabalhadores vale a pena expor uma breve síntese.¹ Por funcionário de escola compreendemos os trabalhadores da educação que desempenham suas atividades profissionais nas escolas, creches, universidades, centros educacionais e que não exercem a função de professor. Para Dourado:

O dossiê utiliza a terminologia "funcionários de escola" por ser esta a designação estatutária utilizada pela CNTE e entidades a ela filiadas, bem como pela autodenominação mais usualmente adotada pelos próprios profissionais, ao longo de suas trajetórias de organização e militância. É fundamental destacar que o segmento tem sido tratado, ainda, como funcionário da educação, "não-docente", funcionário da educação escolar. Entendemos que a adoção da terminologia funcionários de escola e a manutenção de artigos com as demais denominações nos permitem elementos para a reflexão sobre a sua

¹ Retomamos o histórico dos funcionários de escola de forma mais detalhada no primeiro capítulo.

importância na educação nacional, sem prescindir de sua vinculação à categoria profissionais da educação. Não se ignora a participação desses trabalhadores nas diferentes instituições educativas da educação básica (creches, escolas, centros educacionais, etc.) que não se circunscrevem aos processos de escolarização. A discussão, portanto, de como o segmento deve ser denominado é política e se coloca como um importante debate em um momento de afirmação da identidade deste profissional da educação. (DOURADO, 2009, p. 309)

São funcionários que trabalham nas escolas, como merendeiras e técnicos administrativos, nas secretarias, garagens, almoxarifados, na nutrição, psicologia ou assistência social, entre tantas atividades no interior da educação formal. Seria impensável, na atualidade, conceber uma escola sem a refeição para os alunos, ou uma escola suja por falta de um serviço básico de limpeza, por exemplo. Tarefas cotidianas sem as quais fica impossibilitado o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho do funcionário de escola é datado do período colonial com a chegada dos jesuítas e foi desempenhado pelos "irmãos coadjutores". No período escravista posterior passou a ser tarefa de escravos negros. Com o início da república tivemos um pequeno crescimento no número de trabalhadores da educação e, finalmente no final da década de 40 (quarenta) houve um salto a partir da urbanização e da demanda crescente de escolarização (MONLEVADE, 2004).

A partir da década de 80 com a retomada das mobilizações sociais no país, os funcionários de escola começam a assumir um espaço de protagonismo nas lutas em defesa da educação. Isto resultou, já nos anos 90, na consolidação da concepção do funcionário de escola enquanto educador. Seria necessário, portanto, avançar na valorização desse trabalhador como meio de elevá-lo a essa condição.

A luta pelo reconhecimento dos funcionários como educadores, de fato e de direito, teve início na década de 1990, logo após a unificação dos trabalhadores da educação básica na CNTE. Embora a organização sindical reconhecesse os funcionários como segmento da categoria dos trabalhadores em educação, a caminhada para essa conquista social e profissional foi longa e tem enfrentado, até hoje, preconceitos e barreiras políticas e ideológicas de quem insiste em enxergar a escola e o processo de aprendizagem como elementos simplistas que envolvem apenas a sala de aula e o professor. (CNTE, 2009, p. 493)

Mesmo assim, somente a partir de 2004, quando foi realizado um seminário oficial do MEC, se aprovou junto ao CNE a criação da "21ª Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar". Em seguida, no ano de 2006, por meio da emenda constitucional nº 53, foi introduzido o termo "profissional da educação" na constituição federal apontando a necessidade de uma lei para enumerar e qualificar quem se constitui enquanto profissional da educação, concretizando em 2009 a lei federal nº. 12.014, que modificou a LDB em seu artigo 61, para a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

“III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (NR) (BRASIL, 2009, grifos nossos)

O novo entendimento jurídico dos funcionários de escola enquanto trabalhadores da educação é considerado um marco para compreendê-los enquanto educadores. De toda forma, algo bastante recente e inicial, como demonstra o documento do Ministério da Educação intitulado "Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: Em cena, os funcionários de escola" - uma das principais referências oficiais acerca do tema - que apresenta a "estimativa" de mais de um milhão de profissionais em todo o

Brasil (MEC, 2004). O fato de o próprio Estado não possuir dados concretos, mas tão somente estimativas, é sintomático do papel secundário historicamente atribuído a esses trabalhadores no debate educacional.

Este tratamento dispensado aos funcionários de escola que vai desde a mudança de paradigma da natureza educativa do seu trabalho, passando pela caracterização legal enquanto profissional da educação, chegando até a formação continuada, plano de carreira, entre outras questões, significaram em termos práticos uma mudança no discurso oficial de que os funcionários passavam a um novo momento histórico de reconhecimento.

Este documento tem, portanto, como principal objetivo, colocá-los em cena, instalando assim, no ambiente nacional, a discussão de uma política de sua valorização a ser implantada em regime de colaboração com os sistemas de ensino. Um gesto de reconhecimento da sua identidade social e o início institucional da sua valorização profissional. (MEC, 2004, p. 08)

Para que estes profissionais sejam reconhecidos enquanto educadores, isto é, desenvolvam suas atividades de forma plena, é necessário observar diversas determinações tais como o direito, a formação, condições salariais e de trabalho, bem como o grau de envolvimento com o ambiente escolar, de forma a entender as minúcias do trabalho do funcionário de escola.

E é justamente na materialidade do trabalho que encontramos, a partir de nossa observação empírica, grande desvalorização salarial, desrespeito quanto às condições mínimas de trabalho, ausência de equipamentos de proteção individual ou instrumentos de trabalho adequados, exclusão das decisões político-pedagógicas, elementos que negam radicalmente a concepção adquirida nas lutas dos trabalhadores da educação e cristalizada na legislação que compreende a condição de educador do funcionário de escola.

Contudo, devemos investigar mais aprofundadamente essa situação. Analisar a condição de educador do funcionário de escola a partir da materialidade do seu trabalho exige necessariamente que estabeleçamos uma relação entre as particularidades desse trabalho e o funcionamento geral das bases da nossa sociedade. Nesse sentido, é importante resgatar a perspectiva dos estudos que

vinculam trabalho e educação. Com essa linha de estudo torna-se possível realizar uma leitura do contexto político e social em que a pesquisa está inserida. Em síntese, é preciso localizar o trabalho desenvolvido pelos funcionários de escola no contexto sócio histórico presente. Não há funcionário de escola em "essência", mas determinado historicamente em cada época histórica.

E nos situamos no seguinte momento histórico: uma realidade de crise profunda das estruturas da sociedade capitalista. A lógica destrutiva do capital em todo o mundo esgota as possibilidades de humanização e avança a cada dia sobre as condições mínimas de sobrevivência do ser humano, por meio da intensificação da exploração do trabalho e da exploração da natureza. A ideologia e a força bélica dos países economicamente desenvolvidos sustentam, com cada vez mais dificuldades, a superestrutura que objetivamente vai ruindo paulatinamente nos conduzindo a um estágio de barbárie social sem precedentes na história.

As contradições se explicam, em último grau, por meio da concentração dos meios de produção e da apropriação privada do trabalho realizado coletivamente. Isso implica numa divisão classista da sociedade entre capital e trabalho. Por opção política hegemônica, a manutenção dos privilégios de classe se manifesta como mais importante do que as demandas concretas do conjunto dos trabalhadores, ampliando as contradições.

Por esta razão pode-se entender porque temos ao nosso alcance tamanho desenvolvimento tecnológico e produção de riqueza, e, contraditoriamente, ainda convivermos com quase um bilhão de pessoas que passam fome ou vivem em condição de desnutrição, de acordo com os relatórios mais recentes da ONU². Eis uma amostra da irracionalidade do modo de produção capitalista.

Na atual quadra histórica, o capitalismo se encontra mergulhado em uma crise

² De acordo com relatório do Banco Mundial divulgado em 2014. Disponível em: <http://noticias.r7.com/internacional/mais-de-um-bilhao-de-pessoas-passam-fome-no-mundo-08102014>

sem precedentes. Para Meszáros, uma *crise estrutural*, que passa a se formar nos anos 70, com reflexos diferenciados, mas generalizados em todo o globo. Caracterizando as sucessivas crises desde essa época, inclusive a atual iniciada em 2007 nos Estados Unidos, como momentos cíclicos de crescimento e decréscimo do capitalismo dentro de uma crise maior, mais profunda, que por melhores que sejam alguns picos de crescimento econômico em determinados países, não conseguem retornar à taxa de crescimento anterior a década de 70.

A crise hoje em curso é com certeza muito grave e sensivelmente diferente daquela das últimas décadas. Continua sendo a mesma crise estrutural que conhecemos desde fim de 1960, início de 1970, mas é diferente no sentido de que irrompeu globalmente com grande veemência. Eu sempre acreditei que os acontecimentos do maio de 68 na França foram parte intrínseca do surgimento necessário dessa crise estrutural. Em fins de 1967 - em diálogo com meu querido Lucien Goldmann, que, naquele momento, como Marcuse, ainda acreditava que um "capitalismo organizado" conseguia resolver os problemas do "capitalismo em crise" - eu expressei minha convicção de que o mais grave da crise ainda estava por vir. O assim chamado "capitalismo organizado" não havia resolvido crise alguma. Pelo contrário, argumentava eu naquele momento, a crise ainda seria incomparavelmente mais severa; mais grave até do que a grande crise econômica mundial de 1929-1933, tendo em vista o seu caráter verdadeiramente global, pela primeira vez na história. Eu comparava a natureza de época da crise estrutural do sistema de capital em curso com o caráter cíclico e conjuntural das crises econômicas do passado. A ocorrência de crises cíclicas periódicas continua sendo marca do desenvolvimento capitalista conjuntural e continuará, enquanto o capitalismo sobreviver. Mas, na nossa época histórica, há um tipo muito mais fundamental de crise que se combina com crises capitalistas cíclicas e afeta todas as formas concebíveis do sistema do capital enquanto tal, não somente o capitalismo. A crise estrutural se faz valer ativando os limites absolutos do capital como modo de reprodução social metabólica. (MESZÁROS, 2011 p. 135, 136)

Como forma de superação dessa crise, a classe burguesa respondeu com a proposta neoliberal. Uma saída que pareceu por muito tempo uma vitória para a economia, mas que mostrou sua verdadeira essência com o estouro da crise atual. Restou comprovado que o neoliberalismo não apenas não resolveu os problemas econômicos, sociais, ambientais e políticos da última crise, como os aprofundou. De toda forma, o fato é que este período inaugurado nos anos 70 representou um avanço brutal do capital sobre o trabalho, sendo a precarização do trabalho umas das vertentes mais importantes dessa reorganização da dinâmica capitalista.

Portanto, avançando no método de compreender o funcionário de escola diante da totalidade social, identifica-se que o quadro de precarização de trabalho no interior das escolas sergipanas na verdade relaciona-se intimamente com o processo de intensificação do trabalho que se desenvolve mundialmente. Um processo, heterogêneo e complexo, que avança sobre o trabalho no setor público ou privado, conforme explica Sadi Dal Rosso:

A análise empírica da intensificação do trabalho começa pelo impacto que ela produz no conjunto da economia e não nas modalidades particulares a cada ramo de atividade, a cada empreendimento em si ou a unidades de trabalho dentro de empresas. Focalizando o conjunto das atividades econômicas obtém-se uma visão geral, uma média dos setores, que permite avaliar em que medida o processo de intensificação é relevante no conjunto do trabalho local e nacional. Possibilita ainda julgar o grau de transformação do trabalho por meio da incorporação de mais encargos e mais atividades às rotinas diárias dos empregados, reduzindo os momentos de não trabalho durante a jornada. Fornece também uma medida de comparação internacional da transformação em curso das condições do trabalho em distintas sociedades, o que autoriza pensar a intensificação como fenômeno global próprio do capitalismo contemporâneo e não apenas como algo local ou regional devido a particularidades da formação histórica. (ROSSO, 2008, p. 101).

A intensificação do trabalho atende a uma busca pela recomposição da taxa de acumulação capitalista como resposta dos capitalistas para a crise. A reestruturação produtiva é assim, o ponto de partida para a compreensão histórica do cenário atual de precarização do trabalho e de seus impactos para a educação.

Obviamente, esse processo só pode ser entendido a partir de uma leitura da centralidade do trabalho enquanto categoria de análise da realidade e tendo como pressuposto a existência da relação capital-trabalho. Em outras palavras, somente faz sentido discutir que a classe trabalhadora tem piorado, em níveis globais, a sua condição de trabalho enquanto classe, caso o ponto de partida seja o de que exista uma classe trabalhadora, e, portanto, uma divisão da sociedade em classes.

Vale ressaltar também que estabelecemos nesse estudo a reconstituição do trabalho como princípio educativo. O trabalho apresenta, portanto, mais que uma vertente relacionada com a perda salarial ou o trabalho realizado em

condições cada vez mais precárias. É, por outro lado, o fio condutor para a reflexão do funcionário de escola enquanto educador. Procuramos superar uma concepção simplista e meramente negativa do trabalho, localizando-o dialeticamente em seu sentido histórico e ontológico.

Sendo assim, identificamos que as mudanças político-institucionais na referência oficial ao funcionário de escola, adquiridas nos embates da luta social, não tem, necessariamente, reverberado mudanças qualitativas no seu cotidiano de trabalho. Pelo contrário, ao passo que a legislação afirma sua condição de educador, o que temos observado é um intenso processo de precarização do seu trabalho.

Então perguntamos: *qual a realidade do trabalho do funcionário de escola da rede estadual de Sergipe e como essa materialidade interfere na sua condição de educador?*

Como hipótese sustentamos que *o funcionário de escola está inserido numa realidade de precarização do trabalho que nega sua condição de educador.*

Durante o processo de investigação de estudos e pesquisas já realizados em torno do tema "funcionário de escola" observa-se uma pequena literatura no que diz respeito à relação entre o trabalho desempenhado pelo funcionário de escola e a sua condição de educador, a partir do trabalho enquanto categoria central de análise.

A pesquisa de mestrado em saúde *“Formação de Merendeiras na perspectiva da promoção da alimentação saudável na escola”* (CHAVES, 2011), por exemplo, discute a formação da profissional merendeira por meio do Centro de Alimentação e Nutrição Escolar, bem como a aplicação de hábitos alimentares saudáveis. Já o trabalho *“Produção da Subjetividade Escolarizada em Tempos de Biopolítica: problematizando a cidadania”* (FAVERE, 2011) fica explícito o interesse dos profissionais da educação como construtores da cidadania na escola, mas com destaque para os discursos individuais de cada profissional.

Encontramos também o trabalho do mestrado em Letras com o título *“Marcas da Escrita Virtual em Fotolog: (Des)Identidade, (Dis)Curso e Memória”* (SANTANDEL, 2012) que aborda a formação de funcionários de escola no programa de capacitação Profuncionário ofertado pelo MEC na cidade de Três Lagoas/MS entre 2007 e 2010. A abordagem mais uma vez se dá pela perspectiva do culturalismo e dos reconhecimentos identitários, caminhando em sentido diferente da reflexão em torno da categoria trabalho. Também é possível encontrar menções ao funcionário de escola nos trabalhos que discutem a gestão e a participação na vida escolar como em *“O programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: A dinâmica de tomada de decisões”* (FERREIRA, 2012).

Por fim, identificamos estudos sobre o trabalho dos técnicos-administrativos em educação, mas no âmbito do ensino superior e não da educação básica, como é o caso dos trabalhos *“A ginástica laboral na redução de queixas de estresse ocupacional e dor osteomuscular em funcionários administrativos de uma universidade pública”* (FREITAS, 2011) ou *“Técnicos em Assuntos Educacionais do colégio Pedro II História, identidade e limites de atuação”*. (SILVA, 2012).

Até mesmo oficialmente por parte do MEC são poucas as referências como é o caso do documento *“Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena os funcionários de escola”* (MEC, 2004) e os materiais acerca do Profuncionário. Vale ressaltar também as valiosas reflexões produzidas pelo movimento sindical.

Diante deste quadro temos como objetivo geral *analisar a realidade do trabalho do funcionário de escola da rede estadual de Sergipe e como essa materialidade interfere na sua condição de educador.*

Como meio de alcance deste objetivo central, entendemos como objetivos específicos: *1)resgatar a contribuição do materialismo histórico dialético para a pesquisa educacional; 2)analisar a crise do capital como elemento determinante das condições de trabalho; e 3)retomar o vínculo entre trabalho e*

educação.

Metodologicamente optamos pelo materialismo histórico e dialético. A partir da teoria social de Marx podemos fazer um movimento contínuo do pensamento, indo e vindo, da realidade concreta ao pensamento e do concreto pensado à realidade, como forma de conhecer os funcionários de escola nas suas múltiplas determinações e estabelecer sínteses que possibilitem uma máxima aproximação da realidade de fato como ela é e não somente como está apresentada à primeira vista, de forma superficial.

Marx (2008) ao discutir o método aplicado no estudo da economia política deixa claro esse movimento dialético da realidade-pensamento-realidade:

A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços, etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 2008, p. 256)

O método não pode constituir-se, contudo, num dogma ou conjunto de técnicas a serem seguidos, sem uma reflexão crítica, pois isto encerraria uma contradição insolúvel com ele mesmo.

Continua sendo observado nos dias atuais como trabalhos que dizem ter a perspectiva crítica e se estruturam por textos meramente descritivos, relatos e memórias sem análises de seu conteúdo como se a descrição falasse por si só. (...) O método não pode ser tratado como um conjunto de regras e passos sem um entendimento do referencial teórico que lhe sustenta e lhe estrutura o conteúdo da explicação sobre a realidade. (JESUS, LACKS e ARAÚJO, 2014, p. 299)

A necessidade de ir além da apresentação histórica e crítica dos funcionários de escola, apontando para a possibilidade de superação das contradições exige, por sua vez, um método que se fundamente numa perspectiva crítica de

mundo, isto é, que abre espaço para pensar alternativas sócio históricas, fato que está contemplado com a escolha do materialismo histórico e dialético. Ao analisar a sociedade burguesa Marx forneceu apontamentos para sua superação. E mesmo muito tempo depois de suas formulações principais, continua em vigor a utilização de sua teoria, ainda que modificações consideráveis tenham ocorrido, como explicita Michel Lowy:

Se a crítica marxista do capital guarda todo o seu valor, é antes de tudo porque a realidade do capitalismo, como sistema mundial, apesar das mudanças inegáveis e profundas que ele conheceu depois de um século e meio, continua a ser aquela de um sistema baseado na exclusão da maioria da humanidade, a exploração do trabalho pelo capital, a alienação, a dominação, a hierarquia, a concentração de poderes e privilégios, a quantificação da vida, a reificação das relações sociais, o exercício institucional da violência, a militarização, a guerra. Para compreender esta realidade, suas contradições e as possibilidades de sua transformação radical, a obra de Marx permanece um ponto de partida indispensável (LOWY, 2000, p. 61)

Em decorrência do aporte metodológico do materialismo histórico dialético que privilegia a totalidade das relações sociais e a tentativa de captar a dinâmica do real em constante movimento, optamos pela pesquisa qualitativa

Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente (...) (TRIVIÑOS, 2009, p. 137)

Quanto aos instrumentos da coleta de dados utilizamos documentos, imagens, observação dos locais de trabalho e realização de entrevistas semi-estruturadas com os funcionários de escola. Para Triviños, "a entrevista favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade" (idem). Ademais Dal Rosso no esclarece sobre a importância de ouvir diretamente a parte envolvida na relação de trabalho a ser pesquisada:

Avalio que, para fins de pesquisa, a intensidade deva ser detalhada por meio de um conjunto de indicadores recolhidos diretamente junto aos sujeitos do processo de trabalho, uma vez que envolve dimensões amplas do trabalhador, desde as físicas, passando pelas intelectuais, emocionais e relacionais. (ROSSO, 2008, p. 29)

As entrevistas foram elaboradas considerando as maiores escolas estaduais³ em número de estudantes matriculados, situadas nas diferentes regiões geográficas de Aracaju, bem como os diferentes turnos de trabalho. Para cada região da cidade selecionamos uma escola, e em cada escola o mínimo de duas entrevistas. Foi considerada também a abordagem das diferentes funções do trabalho do funcionário de escola, qual sejam, merendeiras, vigilantes, oficiais administrativos e executores de serviços básicos.

Inicialmente estavam previstas dez entrevistas a partir das cinco escolas mais numerosas em termos de alunos em cada zona na cidade de Aracaju (zona norte, oeste, leste, sul e zona de expansão). Por dificuldades, como greves e paralisações das atividades dos servidores não foi possível cumprir o planejamento, o que nos obrigou a reduzir uma escola do planejamento inicial, mas mantendo o número total de dez entrevistas.

Sendo assim, as entrevistas aconteceram em quatro escolas, totalizando dez trabalhadores entrevistados, sendo três homens e sete mulheres, divididos nas seguintes funções: três vigilantes, três merendeiras, dois executores de serviços básicos e dois oficiais administrativos. No universo pesquisado, seis trabalhadores são concursados, dois não mencionaram como se tornaram funcionários de escola, uma é terceirizada e uma afirmou ser indicação política de cargo em comissão. Cinco entrevistas foram no turno matutino e cinco no turno vespertino. As escolas selecionadas foram as escolas estaduais Dom Luciano, Costa e Silva, Vitória de Santa Maria e Paulino Nascimento. Cada uma dessas escolas, de acordo com os dados da SEED, representam a maior escola em número de estudantes matriculados na sua respectiva região.

Como forma de articular a análise das categorias de método e as categorias de conteúdo (KUENZER, 1998) observaremos os trabalhadores funcionários de escola por meio das categorias de salário, condições de trabalho e formação, que em nossa opinião, fornecem subsídios para compreender a dinâmica do

³ Pelo limite do trabalho optamos por restringir a pesquisa para o universo dos trabalhadores que desenvolvem suas atividades no interior das escolas públicas da rede estadual de Sergipe. Assim, por escolha metodológica, não estão incluídos os funcionários das escolas municipais e particulares.

trabalho destes profissionais em permanente relação com o processo de humanização.

A questão que se coloca, portanto, é a da necessária e da adequada articulação entre as categorias de análise macro e microeconômicas, entre teoria e prática, através de um caminho metodológico que permita que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte, sem o que nossa produção será sempre parcial e pouco útil para dar suporte às intervenções no sentido da transformação da realidade. (KUENZER in FRIGOTTO, 1998, p. 61).

A partir da análise do trabalho dos funcionários de escola, por meio destas categorias torna-se possível avançar para uma compreensão mais próxima da totalidade real que os envolve. Nesse sentido, procuramos realizar as entrevistas com os funcionários de escola a partir de questões que pudessem fornecer uma base de análise dessas categorias.

Percebemos por parte de alguns funcionários certo receio em falar, por medo de algum tipo de retaliação ou perseguição. Alguns chegaram até mesmo a se surpreender com o fato de existir alguém que quisesse ouvi-los. A realização das entrevistas aconteceu nas próprias escolas, no horário de trabalho dos funcionários, que gentilmente cederam uma parte de seu tempo para contribuir com a pesquisa. Somente em uma das escolas ocorreram dificuldades, pois a direção não permitiu a entrada na escola para realização das entrevistas. Nesse caso as entrevistas foram realizadas com os funcionários no pátio de entrada da escola.

Encontramos um número bem maior de mulheres do que homens nas diferentes funções, e também foi possível entrevistar pessoas que trabalham a quase trinta anos, bem anteriores ao concurso público, como também funcionários concursados e terceirizados.

Para além das entrevistas também lançamos mão de ação civil pública movida pelo Ministério Público Estadual de Sergipe em face do Estado de Sergipe, com o objetivo de questionar e pedir providências quanto à contratação de funcionários públicos mediante concurso público.

Para análise dos dados coletados também é necessário reivindicar o método quanto às categorias metodológicas gerais da totalidade e contradição, assim como as categorias de conteúdo como projeto histórico, projeto de educação e trabalho dos funcionários de escola, com destaque para a análise das: a) condições de trabalho, b) formação, e c) salário.

As categorias do materialismo dialético refletem as leis gerais do desenvolvimento do mundo objetivo. Dessa forma, têm todas elas conteúdo objetivo. Não separam homem e mundo, mas os unem por serem objetivos e por refletirem os processos da natureza e da sociedade da forma como existem na realidade. Todas elas estão vinculadas à relação entre pensamento e ser e à revelação do conteúdo real do objeto. Sob a forma de categorias, refletem-se as leis gerais e importantes do movimento dos fenômenos no mundo. (LACKS, 2004, p. 108)

A partir destas categorias foi possível analisar de forma mais aprofundada as condições de trabalho do funcionário/a de escola no âmbito da rede estadual de educação de Sergipe e de que forma essas condições interferem na sua condição de educador.

Como forma de exposição o trabalho será dividido em três capítulos: 1) Reconstituição do "funcionário de escola" e definição teórico-metodológica; 2) Trabalho e Crise do Capitalismo; 3) O vínculo trabalho-educação; e as considerações finais.

2. CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO SOCIAL DO "FUNCIONÁRIO DE ESCOLA" E DEFINIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

"Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram." (MARX, 2011, p. 25)

2.1. QUEM SÃO OS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA?

Para traçar um caminho de reconstituição histórica do "funcionário de escola", aproveitamos a boa contribuição de Monlevade que aponta elementos que contribuem para explicar o quadro atual.

Segundo Monlevade:

Também diversamente do que se pensa e se escreve, os Jesuítas, que vieram com o primeiro governador geral, Tomé de Souza, não eram somente sacerdotes professores. Entre os seis religiosos liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega, estavam dois "irmãos coadjutores", Diogo Jacome e Vicente Rodrigues (LEITE, 1938). O trabalho de catequese e de educação dos seguidores de Inácio de Loyola era muito mais complexo que a tarefa de ensinar e de distribuir os sacramentos. O colégio funcionava como internato, o que supõe uma grande variedade de espaços, com as respectivas funções não docentes: cozinha, refeitório, enfermaria, lavanderia, igreja, sacristia, horta, pomar... E, principalmente, os colégios e escolas que se multiplicaram no litoral e interior da Colônia, precisavam de uma infra-estrutura material para sua manutenção e desenvolvimento. (MONLEVADE, 2009, p. 340)

Os jesuítas possuíam um sistema de ensino que entrelaçava o trabalho docente com o trabalho não docente. Os jesuítas não-professores eram chamados de irmãos coadjutores. Daqui poderíamos dizer que foram os primeiros registros de um tipo de "funcionário de escola". Nessa forma de organização, os irmãos coadjutores eram bem instruídos e cumpriram importante papel no diálogo com os indígenas, uma vez que não estavam dedicados às tarefas propriamente de sala de aula, embora em certas ocasiões desempenhassem uma espécie de monitoria, de função de reforço com alunos.

A obra ciclópica de Serafim Leite (1938), que escreveu a História da Companhia de Jesus no Brasil, em quinze volumes, contém ricas informações sobre os coadjutores, sem os quais, ele reconhece, teria sido impossível o progresso da educação jesuítica. Não se pense que, por não cursarem filosofia e teologia, os coadjutores carecessem de formação humanística e científica. Um dos primeiros coadjutores, Luís da Grã, foi o arquiteto de colégios e igrejas que desafiaram o desgaste dos séculos. As plantas de seus prédios constituíram-se em protótipos de dezenas de edifícios na era colonial. Outra função comumente exercida pelos coadjutores era a de "línguas", ou intérpretes. Por não estarem sobrecarregados com aulas, missas e pregações, por não exercerem o poder repressivo e por administrarem os trabalhos materiais, os coadjutores eram mais eficazes na aprendizagem do linguajar dos indígenas, dos quais

granjeavam a simpatia com mais facilidade. (idem, p. 340)

Note-se que nesse período não havia uma distinção, mas um reconhecimento de funções diferenciadas e igualmente importantes. Contudo, "com a expulsão dos jesuítas em 1759, ruiu o sistema educacional que comportava essa complementaridade entre o trabalho docente propriamente dito e o trabalho educativo mais amplo, sustentado pelos coadjutores" (*idem*).

Em seguida se iniciou o período de construção dos Liceus e das aulas régias, por meio da reforma pombalina. Nesse momento aparecem os docentes leigos ou sacerdotes diocesanos para a função de professor, mas desaparece a função de coadjutor, emergindo o escravo para a realização de trabalhos "menos qualificados".

De 1772 em diante, criaram-se as aulas régias, por iniciativa do Marquês de Pombal. Eram classes de primeiras letras ou de disciplinas mais avançadas que funcionavam em salas de prédios públicos, em sacristias de igrejas ou nas casas dos próprios professores. Em todos esses cinco diferentes espaços estavam presentes escravos domésticos ou da Igreja, não mais com funções "afins" ao pedagógico, mas de caráter de mero apoio material. Quem limpava a sala depois das aulas? Quem mantinha a provisão de água de beber e de lavar as mãos de mestres e discípulos? Quem "rondava" a sala para impedir a entrada de estranhos e controlar a saída dos estudantes? Quem executava os "mandados" externos dos professores? A resposta, muda e invisível, mas que contribuía eficazmente para a manutenção do status quo no espaço escolar e no tempo social era: os escravos e escravas, conforme se induz pela leitura das obras clássicas de Gilberto Freyre. (idem, p. 341)

Percebe-se uma mudança de paradigma. Na medida em que o irmão coadjutor era reconhecido como fundamental, nesse novo período histórico, as funções são vistas como inferiores, a ponto de serem preenchidas por escravos, que à época não eram considerados pessoas, mas mercadorias. O "funcionário de escola" é agora identificado com o escravo. Esta marca é decisiva e traz implicações para os dias atuais.

O impacto da escravidão para a nossa formação social é inegável. Mas nessa época, mesmo com a identificação do funcionário de escola com o escravo, não existia um número grande de pessoas nessa função. Afinal, o desenvolvimento das atividades do funcionário de escola depende do

desenvolvimento da própria estrutura escolar, na medida em que a organização do trabalho na escola se torna mais complexa.

os funcionários de escola são fruto da complexificação do espaço escolar e educativo. Salas de aula geram somente professores e alunos. São necessários outros espaços – diretoria, secretaria, portaria, biblioteca, laboratório, cozinhas, refeitórios, campos de esporte para surgirem e se institucionalizarem funções não-docentes nas escolas. De forma significativa, isso só aconteceu no Brasil a partir da Proclamação da República e da separação entre Igreja e Estado. No ensino primário, surgem os grupos escolares nas redes de ensino urbano de todos os estados. No ensino secundário, brotam como por encanto os colégios estaduais e as escolas normais, ou institutos de educação, primeiro nas capitais e cidades mais populosas e, depois de 1930, na maioria dos municípios. (idem, p. 342)

Da transição do modo de produção escravista para o trabalho assalariado, passando pela abolição formal da escravidão em 1888, chegamos até o período republicano, momento em que está assentada a base de acumulação primitiva de capital, em cima de quatro séculos de escravidão, que deu suporte à conformação do capitalismo brasileiro.

Para entender o trabalhador "funcionário de escola" na sociedade capitalista de hoje é preciso entender que foi escravo na sociedade escravista de ontem. Aqui está posta uma relação necessária e dialética entre raça e classe. Uma opção que foge ao mesmo tempo dos culturalismos que desconsideram a crítica da economia política, bem como do economicismo vulgar a que tentam submeter o marxismo.

A má resolução da escravidão, no sentido de que, libertos, os escravos não detinham dinheiro, propriedade, letramento ou qualquer condição de forjar a sua própria autonomia, que não fosse a venda da sua força de trabalho, conduziu à formação de uma grande massa de despossuídos, jogados à própria sorte. Deste fato decorre uma situação comum para a época que era a permanência de muitos escravos nas fazendas dos seus antigos donos/proprietários já que não tinham para onde ir.

A libertação não garantiu as condições da emancipação do povo negro, que ao

contrário, ainda se viu obrigado a concorrer com os imigrantes europeus pelos postos de trabalho criados na época do café. É o que Florestan Fernandes denomina de *"herança da escravidão"*.

O negro se defrontou com condições de trabalho tão duras e impiedosas como antes. Os que não recorreram à migração para as regiões de origem repudiavam o trabalho "livre", que lhes era oferecido, porque enxergavam nele a continuidade da escravidão sob outras formas. Para serem livres, eles tiveram de arcar com a opção de se tornarem "vagabundos", "boêmios", "parasitas de suas companheiras", "bêbados", "desordeiros", "ladrões", etc. A estigmatização do negro associada à condição escrava, ganhou nova densidade negativa. A abolição pela via oficial não abria nenhuma porta - as fechava. Só os negros que viviam em regiões mais ou menos subdesenvolvidas - e não tiveram de competir com os imigrantes pelo trabalho - achavam empregos. Os que submergiram na economia de subsistência deparavam com um meio de vida e sobrevivência. Os que ficaram nas cidades - e em particular os que foram ou permaneceram em São Paulo - "comeram o pão que o diabo amassou". Essa é a *"herança da escravidão"*. (FERNANDES, 1989 p. 57 e 58)

Vale destacar que o Brasil foi o último país da América Latina a abolir a escravidão. Essa forma de abolição, como descrita, deixou marcas profundas na formação da classe trabalhadora brasileira, que entrelaça raça e classe.

A nossa situação racial foi elaborada ao longo do desenvolvimento do modo de produção escravista e da sociedade senhorial. Atentei logo o quanto o passado moldara o presente (...) É preciso extirpar esse passado para que nos livremos dele. (...) A camada senhorial encarava o escravo como uma coisa, um "fôlego vivo", ou seja, um animal e uma mercadoria. Ele não fazia parte da sociedade estamental, era excluído como uma casta e dentro dela não contava como uma pessoa, dotada da condição para valer-se de direitos e deveres. Na sociedade capitalista e como trabalhador, ele desfrutava de uma posição social e pode associar-se livremente para alterar o status quo. A classe não o expulsa, integra-o ao sistema de trabalho e à estrutura social do modo de produção capitalista. (...) O negro nega duplamente a sociedade na qual vivemos - na condição racial e na condição de trabalhador. A interação de raça e classe existe objetivamente e fornece uma via para transformar o mundo. (*idem*, p. 10-12)

Florestan discute exaustivamente esse binômio raça/classe como forma de compreender a formação do capitalismo brasileiro e a integração do negro na sociedade de classes apontando que devemos estar atentos a estas duas questões de forma conjunta para construirmos caminhos efetivos para a transformação radical da sociedade, mas também como chave analítica para

entender a forma de determinadas funções sociais, a exemplo dos funcionários de escola, que, como vimos, se situam nesse processo de transição.

Assim, mesmo com legislação pioneira sobre "pessoal administrativo" e até mesmo a realização de alguns concursos para prover vagas de zeladores, escriturários, arquivistas, etc., nos anos de 1910 e 1920, somente a partir de 1946, como dito anteriormente, tivemos a expansão real da atividade dos funcionários de escola. A urbanização acelerou a demanda por educação.

(...) concorrendo as áreas de alimentação e limpeza com a criação de 80% dos novos postos de trabalho. Ora, no imaginário social, essas duas funções, em si, não exigem escolaridade, nem capacitação específica. São como que prolongamento de funções domésticas femininas. Daí para a generalização do acesso "clientelístico" foi um passo. As baixas remunerações – muitas vezes abaixo do salário mínimo – possibilitaram que governadores, prefeitos e parlamentares cultivassem verdadeiros currais de emprego desqualificado nas escolas, que se multiplicavam nas redes estaduais e municipais, graças à irrigação das verbas do FPE, FPM e Salário Educação. Foi assim restabelecido um continuum histórico entre o trabalho escravo e os "serviços de apoio" na educação, que tinha sido até certo ponto interrompido pela imposição de alguma meritocracia entre 1889 e 1945. Não é preciso dizer que muitos desses subempregos eram trocados por votos dos funcionários e de suas famílias nas eleições municipais e estaduais, em favor de seus "empregadores" (MONLEVADE, 2009, p. 344)

Nessas explicações dadas por Monlevade encontramos justamente um exemplo vivo, no âmbito específico da educação, da teoria elaborada por Florestan Fernandes. A expressão "continuum histórico entre o trabalho escravo e os serviços de apoio" expressa exatamente o debate entre raça e classe.

Feito esse breve histórico, é perceptível que o funcionário de escola, excetuado o período da educação jesuítica - que não tinha grande expressividade quanto à educação escolar e, portanto quanto ao número de jesuítas que desempenhavam a função de coadjutores - pode-se afirmar que estes trabalhadores foram ignorados, formando historicamente uma categoria oriunda da escravidão e com relações clientelistas no período republicano.

De acordo com Monlevade no período que corresponde entre 1946 e 1985, o

qual ele denomina de 'era da democratização do acesso escolar' "estima-se que o número de funcionários tenha evoluído nesse período de cem mil para oitocentos mil". Isto porque anteriormente a 1946, a maioria das escolas estava dedicada às atividades de ensino primário, o que em boa parte dos casos "pontificava a figura do professor e da normalista", fato que projetava "uma sombra que tornava invisíveis os outros servidores da educação". (idem)

Com o período ditatorial praticamente nenhuma modificação foi registrada quanto à situação de "invisibilidade" até que se chegasse o momento da redemocratização do Brasil e o fortalecimento das lutas sindicais e populares capitaneadas de forma geral pela CUT e pela CNTE no setor da educação. A partir deste momento há um patamar diferenciado de discussão acerca da natureza do trabalho dos "funcionários de escola".

O período que segue após a ditadura civil-militar no Brasil significou a possibilidade de registrar sindicatos - antigas associações - e quanto aos trabalhadores da educação representou o momento de unificação de todos os trabalhadores em um instrumento único, conhecido como CNTE - Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação. Nos Estados, com exceção do Distrito Federal e de São Paulo, os sindicatos de base também se unificaram. Em Sergipe, tivemos a criação do SINTESE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Sergipe - que reuniu em sua fundação professores e funcionários de escola.

Já no final do período anterior (...) os professores e funcionários se "agitam" em fortes movimentos, com reivindicações e greves. Os professores públicos, impedidos constitucionalmente de se sindicalizarem, passaram a dar um caráter sindical a suas associações. Os funcionários de escola, vítimas de maior opressão, começaram a se "abrigar" em associações de professores, algumas com novas denominações: União dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, Associação Mato-grossense de Profissionais da Educação, para ficar em dois exemplos. Ou então, partiram para fundar organizações próprias - o que aconteceu em São Paulo (Afuse), no Paraná e no Distrito Federal (SAE). (...) Entre 1989 e 1990 se dá o processo de transformação da Confederação de Professores do Brasil (CPB) em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Para as negociações da unificação, além das federações de supervisores e de orientadores educacionais, os funcionários foram representados pela Comissão Nacional de Representantes dos Funcionários de Escola (Conarfe).

No Congresso da CPB em Campinas (1989), organizou-se uma diretoria de transição, paritária. No Congresso de Aracaju, em 1990, fundou-se a CNTE e recomendou-se a filiação em massa dos funcionários nos sindicatos estaduais de trabalhadores da educação básica pública e a unificação das entidades onde houvesse um sindicato específico de funcionários. Foi o que aconteceu no Paraná. (idem, p. 346)

Destacamos a forma organizativa CONARFE a partir da participação das lideranças do movimento de luta dos funcionários de escola por reconhecimento e valorização. Esse processo de unificação estava ancorado em um entendimento que passava a emergir com força e dar novo significado à compreensão coletiva da natureza do trabalho do funcionário de escola, que, desde a escravidão fora enxergado como um trabalho de "menor importância", mas agora passava a ser visto como *educador*.

A partir de um olhar histórico pode-se afirmar que embora a luta por melhores condições de trabalho e salário fosse bem anterior ao final do período ditatorial, o debate em torno da natureza de educador para o funcionário de escola existe há pouco mais de 30 anos. É um debate recente, portanto, e vai além da realidade brasileira, conforme opina a professora Juçara Vieira em artigo sobre a temática dos funcionários de escola brasileiros em comparação a outros países:

Outra constatação é a de que, embora os funcionários apareçam em documentos que revelam aspectos de sua identidade, em políticas definidas por/para governos, como é o caso da Unesco, a figura do funcionário não tem vida própria; está colada à imagem da escola e de seus serviços. Nos espaços de organização sindical e popular, como na IE e no FME, há identificação, mas faltam políticas reforçadoras de identidade. Uma leitura parcial e provisória levaria à conclusão de que os funcionários da educação integram-se à paisagem escolar, onde sempre estiveram. Como são vistos, no cenário internacional? Não são vistos, parece ser a melhor resposta, por enquanto. (VIEIRA, 2009, p. 334)

Além desta comparação internacional, o importante, no caso brasileiro, insistindo que a escola pública não tem condições de funcionamento e garantia do processo de ensino-aprendizagem sem a existência dos funcionários de escola, é que a partir deste momento não se deveria tratar mais de um "mero apoio". Ao contrário, a condição de educador é agora uma dimensão da totalidade do trabalho do funcionário de escola que passaria a ser reconhecida

socialmente, com vistas a garantir outra compreensão sobre as condições e a divisão do trabalho no interior da escola e, conseqüentemente, possibilitar a transformação de si próprio e da educação.

Esse movimento histórico de discussão da condição de educador do funcionário de escola, o qual tinha por base a retomada das lutas sociais pós-ditadura, trouxe como consequência mudanças político-institucionais, que vão desde documentos oficiais do Ministério da Educação até a alteração e criação de novas leis.

Reconhecimento da profissão e direito à profissionalização que são resultados de um processo de luta e construção política dos trabalhadores/profissionais da educação que dura décadas, senão séculos. Uma história que ainda não terminou e que merece ser conhecida e construída com a participação de todos. (PROFUNCIONÁRIO, 2014, p. 44)

Em 2004, foi realizado seminário com relatório oficial do MEC "Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: Em cena os funcionários de escola". Neste espaço foi aprovada a constituição junto ao CNE da "criação da 21ª Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar", para em seguida, no ano de 2006, por meio da emenda constitucional nº 53 introduzir o termo "profissional da educação" na constituição federal e apontar a edição de legislação para enumerar e qualificar quem se constitui enquanto profissional da educação, momento que chegamos à lei 12014/09.

Com a obrigatoriedade de profissionalização como meio de atingir a condição de educador foi criado o PROFUNCIONÁRIO:

Em 2005, o MEC propôs ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a inclusão, nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de uma área específica de educação, não só para a aquisição das competências necessárias para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, mas também como instrumento importante para a construção da identidade dos funcionários da educação e sua valorização. Em atenção à solicitação do MEC, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, optou por incorporar às Diretrizes Curriculares Nacionais uma 21ª Área Profissional: a de Serviços de Apoio Escolar, com sugestão de habilitações em Secretariado Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Infraestrutura Escolar e Ambiental. O Parecer

CNE/CEB no 16/2005, aprovado em 03/08/2005 e homologado pelo Ministro da Educação em 26/10/2005, contribuiu efetivamente para a realização do Profucionário – Cursos Técnicos de Formação para os Funcionários da Educação, buscando unir as dimensões técnicas e pedagógicas imprescindíveis para a formação humana, comprometida, ética e profissionalmente com a construção de uma educação de qualidade para todos. A implantação do Profucionário consolida-se desde 2006 em regime de colaboração com os sistemas de ensino e com a participação de entidades como o Consed, a Undime, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE), tendo sido oficializada pela Portaria MEC no 25/2007. (idem, p. 05)

Vale dizer que mesmo antes do PROFUNCIONÁRIO, que é uma política nacional de profissionalização de funcionários de escola, outras experiências regionais foram realizadas e funcionaram como base para sua elaboração:

A primeira discussão ocorreu em Mato Grosso, na então Associação Mato-grossense de Profissionais de Educação (AMPE), no fim da década de 1980, ainda antes de ela se transformar no atual Sindicato de Trabalhadores do Ensino Público (SINTEP/MT). Podemos resumir as experiências em quatro ofertas e um projeto. As ofertas, todas de cursos presenciais, de formação em serviço de nível médio, foram: a. Projeto Arara Azul, em Mato Grosso, que habilitou mais de 5.000 funcionários da rede estadual, de 1992 a 2005; b. Cursos Profissionais da Rede Municipal de Cuiabá, que formaram cerca de 1.000 funcionários entre 1995 e 2005; c. Cursos Profissionais da Rede Estadual do Acre, que habilitaram cerca de 300 funcionários entre 2000 e 2002; d. Cursos Profissionais da Rede do Distrito Federal, que tiveram uma versão coordenada pelo SAE em 1996-97-98, que habilitaram cerca de 100 funcionários em três cursos técnicos, e outra, coordenada pela EAPE, interrompida no final de 1998, quando foi oferecida para 600 funcionários. (idem, p. 23)

Além desses projetos, o documento "Orientações Gerais" cita também o projeto "Pé de Cedro" no Mato Grosso do Sul. (idem). Baseado na formação de habilidades e competências, como também no conceito de "reconstrução de identidades" amparado em Habermas, a proposta de formação à distância do PROFUNCIONÁRIO representa o ponto mais alto do processo histórico de profissionalização para que o funcionário de escola alcance a condição de educador.

Objetivo geral. Oferecer formação profissional, em nível médio a distância, aos funcionários que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública. Objetivos específicos: 1. Formar técnicos em Secretaria Escolar. 2. Formar técnicos em Multimeios Didáticos. 3. Formar técnicos em Alimentação Escolar. 4. Formar técnicos em Infraestrutura Escolar. Entende-se no Profucionário que a formação técnica consiste em um conjunto de atividades teórico-práticas,

O objetivo central desse programa de profissionalização seria "a aquisição e a construção crítica de conhecimentos, habilidades e valores que podem contribuir para que os funcionários da educação se tornem educadores competentes e se qualifiquem como pessoas, como cidadãos e como gestores de um determinado espaço escolar" (idem)

No âmbito de Sergipe, de acordo com o Plano de Carreira dos funcionários de escola do Estado aprovado em 2014⁴ (lei nº 7820), em seu anexo I que trata da relação nominal e do quantitativo dos cargos lotados no estado, é possível identificar, a partir das funções existentes 926 merendeiros escolares, 2874 executores de serviços básicos, 2149 oficiais administrativos e 1592 vigilantes. O que totaliza 7541 funcionários de escola (SERGIPE, 2014). Contudo, passados dois anos destes dados oficiais, o quadro deve estar ainda mais defasado considerando as aposentadorias, exonerações, etc.

O primeiro e único concurso público existente até hoje foi realizado em 2007. Os funcionários de escola que entraram nos quadros do Estado antes dessa data o fizeram de forma indireta por indicação e favorecimento político, sem qualquer tipo de exigência específica ou de critérios para realização do trabalho.

O concurso exigiu em seu edital escolaridade de nível fundamental completo para vigilantes, executores, motoristas e merendeiras⁵, e escolaridade de nível médio completo para oficial administrativo, com previsão de carga horária e remuneração:

⁴ Quando começamos a pesquisa esse plano não existia. Merece uma análise específica, mas já nesta pesquisa foi possível identificar um desconhecimento de seu conteúdo e impactos futuros por parte dos funcionários de escola.

⁵ Como, para fins da pesquisa, estamos considerando somente os funcionários de escola que trabalham no interior da unidade escolar, estamos excluindo da análise os oficiais administrativos da SEAD e os motoristas, sem nenhum demérito da atividade profissional desses trabalhadores, posto que são servidores públicos da mesma forma que os funcionários que desempenham suas atividades no ambiente escolar.

1.2. O referido Concurso destina-se ao preenchimento inicial de 3.000 (três mil) vagas, destinadas a Secretaria Estadual de Educação e de 437 vagas destinadas à Secretaria de Estado da Administração, para os cargos do Quadro Geral de Pessoal do Poder Executivo do Estado de Sergipe. O Quadro 1, a seguir, apresenta os cargos em concurso, seus respectivos vencimentos, carga horária, vagas e requisitos mínimos exigidos:

QUADRO 1

Cargo / Vencimentos / Carga Horária / Vagas / Requisitos Mínimos Exigidos para o Cargo

Executor de Serviços Básicos / R\$ 380,00 / 30 horas semanais / 824 / Nível Fundamental completo

Merendeira / R\$ 380,00 / 30 horas semanais / 632 / Nível Fundamental completo

Motorista* / R\$ 380,00 / 30 horas semanais / 19 / Nível Fundamental completo e carteira de motorista com categorias B e D

Vigilante / R\$ 380,00 / 180 horas mensais / 910 / Nível Fundamental completo

Oficial Administrativo (SEED) / R\$ 380,00 / 30 horas semanais / 615 Nível Médio completo

Oficial Administrativo (SEAD) / R\$ 380,00 / 30 horas semanais / 437 Nível Médio completo

*Não haverá vagas para portadores de deficiência (SEAD, 2007)

Defendemos que o concurso representa um marco temporal e político fundamental, pois com a renovação e reorganização da categoria foi desencadeado um novo impulso na participação política destes servidores no trabalho escolar e na luta sindical e política de forma geral. Com isso a discussão da visibilidade destes profissionais ganhou novo fôlego para o debate público.

As primeiras mobilizações tiveram início com os vigilantes por conta da carga horária e do pagamento das horas extras. Importantes mobilizações e greves aconteceram.

Servidores da administração geral e técnicos-administrativos da SEED decidem por greve por tempo indeterminado (...) Decisão foi tomada em assembleia da categoria, que lotou o auditório do instituto histórico na manhã desta terça-feira, dia 8 de maio. Os servidores da administração geral e técnico-administrativos da Secretaria de Estado

da Educação que trabalham nas unidades de ensino, a exemplo dos vigilantes e merendeiras decidiram, na manhã desta terça-feira, de maneira unânime, iniciar uma greve por tempo indeterminado a partir da próxima segunda-feira, dia 14 de maio. A decisão foi tomada em assembléia realizada pelo Sindicato dos Trabalhadores nos Serviços Públicos do Estado de Sergipe (Sintrase) no auditório do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, onde estavam centenas de servidores e representantes de outras entidades sindicais. (SINTRASE, 2012)



(Fotos: Cleverton Ribeiro)



Categoria decide, por unanimidade, a favor da greve. (imagem 1 - Assembléia do SINTRASE no Instituto Histórico e Geográfico em 08/05/2012)
(imagem 2 - Assembléia do SINTRASE na Av. Adélia Franco em 21/09/ 2011)

Como resposta ao aumento das denúncias, ao final de 2013 depois de uma greve que durou mais de 30 dias, já sob o comando de Jackson Barreto (PMDB) a frente do governo estadual, o Estado fez uso de decreto governamental nº. 29. 592 que extinguiu as funções desempenhadas pelos trabalhadores funcionários de escola, com exceção do oficial administrativo. A partir desse decreto e a extinção dos cargos estava aberto o caminho para a terceirização e consequentemente uma maior precarização do trabalho dos funcionários de escola.

Com a entrada dos novos servidores concursados há uma renovação importante e o início de uma mudança de pensamento e prática política, de inquietação, questionamento e busca por direitos. Os servidores da educação historicamente “invisíveis” aos olhos dos governos, da comunidade escolar e da sociedade passaram a chamar atenção. Não é coincidência que as greves e mobilizações na educação cresceram no último período. Além das tradicionais manifestações dos professores, os servidores também realizaram grandes assembléias, passeatas e até mesmo uma greve de 30 dias neste ano. Para completar, o governo arrependido de ter realizado concurso, por conta do aumento do número de protestos, da indisposição em valorizar os servidores e da subserviência ao empresariado que financia as campanhas, pretende retornar ao tempo dos governos de João Alves, Valadares e Albano Franco, reeditando a fórmula já superada do popular “trem da alegria”, onde não se exige concurso, mas a forma de acesso dos trabalhadores acontece através de empresas privadas e dos acordos políticos entre governos, prefeituras e políticos em geral. Esta é a polêmica central que está por trás do decreto 29.592 publicado pelo governo Jackson no dia 20 de novembro de 2013. O decreto extingue mais de 200 (duzentas) funções públicas, proibindo concurso para essas áreas. Alguns dos cargos extintos realmente não fazem sentido em continuar, pois não correspondem mais a realidade, mas entre esses cargos estão inclusos os cargos de vigilante, merendeira escolar e executor de serviços básicos, além de diversos cargos de nível médio e superior. (JESUS, 2013)

Após protestos de funcionários de escola organizados de forma independente do sindicato, por meio do grupo "Acorda Servidor", no mês seguinte, no dia 19 de dezembro, o governo voltou atrás e por meio do decreto nº. 29.666 revogou o decreto anterior no que diz respeito à extinção dos cargos referentes aos funcionários de escola. Em manifesto publicado contra a extinção dos cargos assim se manifestou o grupo de funcionários:

MANIFESTO - ACORDA SERVIDOR! JACKSON, REVOQUE O DECRETO 29.592! EXTINÇÃO É PRIVATIZAÇÃO! Nós, servidores da educação pública do estado de Sergipe, indignados com a desvalorização dos servidores e da escola pública em Sergipe, escrevemos este manifesto como forma de demonstrar a nossa indignação e pedir apoio da sociedade, dos deputados, do ministério público e das entidades comprometidas com a defesa dos serviços públicos e dos trabalhadores para impedir o retrocesso autoritário e a privatização da escola pública por meio do decreto 29.592, publicado no dia 21 de novembro de 2013, que extingue mais de 200 cargos públicos, entre os quais os cargos de vigilante, merendeira e executor de serviços básicos. Atualmente faltam funcionários em todas as escolas. A extinção dos cargos e a proibição de concurso nessa área significa que em breve será aberto um processo de privatização/terceirização, através de contratações temporárias. Além da perda de direitos, como a estabilidade e os direitos de funcionário público, na prática, este processo funciona também como forma de indicação política e apadrinhamento. O concurso público para os trabalhadores da educação em 2007 veio para dar fim ao processo de contratações conhecida como "Trem da Alegria" e moralizar a escola

pública, reconhecendo a necessidade de concurso para essas funções. Considerando que nos últimos seis anos havia uma promessa do governo de apresentação de uma proposta de plano de carreira para os servidores da educação, o decreto não apenas é um retrocesso, como também uma traição, pois o governo dizia em público que ia valorizar o servidor, mas acabou fazendo o contrário. (ACORDA SERVIDOR, 2013)



(imagem 3 - Cartaz do Acorda Servidor)

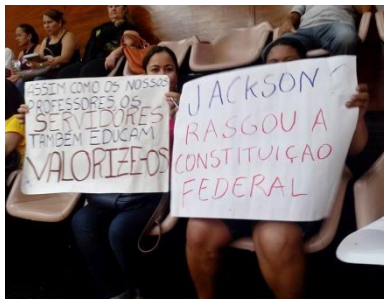


(imagem 4 - Notícia de ato contra extinção de cargos)



(imagem 5 - Cartaz de Protesto)

Para além das denúncias do sindicato oficial o grupo "Acorda Servidor" contribuiu bastante para evidenciar a realidade do funcionário de escola da rede estadual de ensino de Sergipe. Em agosto de 2013 estiveram na assembléia legislativa com cartazes (imagem 6); Utilizaram as redes sociais para denunciar as reformas das escolas, como a imagem da pia da Escola Estadual Alceu Amoroso Lima (imagem 7); Pautou a imprensa pela denúncia da falta de servidores dando ênfase para as merendeiras (imagem 8); E o ápice da insatisfação foi o acorrentamento de dois funcionários de escola no portão da Secretaria de Educação em 2014 (imagem 9).



(imagem 6 - Servidores em protesto na Assembleia Legislativa)



(imagem 7 - Pia da cozinha do colégio Alceu Amoroso)



(imagem 8 - Notícia sobre a falta de merendeiras no Jornal do Dia)



(imagem 9 – Servidores acorrentados em frente à SEED)

De toda forma, mesmo quando emergem a cena política, dialeticamente os funcionários de escola ainda carregam marcas do fardo histórico da escravidão, invisibilidade e relações clientelistas. Avançam politicamente na luta pelos seus direitos, mas ainda não totalmente livres dos grilhões do passado. A realização do concurso público se por um lado foi fundamental para a reorganização do trabalho dos funcionários de escola, por outro não foi suficiente para romper com toda uma tradição que os considera trabalhadores de segundo escalão.

Um exemplo emblemático foi o tratamento jocoso e humilhante que passaram a

receber publicamente, inclusive por autoridades públicas, na medida em que começaram a ampliar sua intervenção social nas escolas e na sociedade. O ex-governador Marcelo Déda (PT) tratou os funcionários de escola como "Raia Miúda"⁶:

"Eu não posso pensar apenas nos professores. Agora chegou a vez da **raia miúda**, essa categoria dos servidores gerais sim, que não estou conseguindo recuperar." (DEDA in INFONET, 2011, grifos nossos)

Nomenclatura que foi rapidamente seguida pelo sindicato quando em 2013, no sítio eletrônico oficial, ao comunicar a sociedade sobre a greve da categoria informa "que a partir das 6 horas da manhã do próximo dia 13 de maio de 2013 os servidores da Raia Miúda estão em greve." (SINTRASE, 2013). Como também pela imprensa, por meio de notícias como "O Dia D para a Raia Miúda" (CAJU NEWS, 2014)

Diante do conjunto de denúncias, no ano de 2013, o Ministério Público ajuizou Ação Civil Pública em face do Estado de Sergipe. A promotoria abriu inquérito civil para apurar o quantitativo de trabalhadores funcionários de escola da rede estadual, por conta de "diversas reclamações", conforme observamos:

No ano de 2013, o MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SERGIPE, tendo recebido diversas reclamações sobre a falta de preparadores de lanches(merendeiras), a deficiência na limpeza(executor de serviços básicos) e o constante acesso de pessoas estranhas as escolas da rede pública estadual de ensino (falta de vigilantes), instaurou o procedimento tombado sob o nº 16.13.01.0090, o qual segue anexo em 83 laudas, visando verificar se o quantitativo de servidores ocupantes dos cargos de Oficial Administrativo, Vigilante, Executor de Serviços Básicos e Merendeiro atendia a demanda das instituições de ensino vinculadas a Secretaria de Estado da Educação, no Estado de Sergipe. (MP/SE, 2013, p. 01)

A partir da abertura do inquérito e da realização de diligências, bem como do

⁶ Pelas observações e diálogos durante a pesquisa compreendemos que o termo pejorativo "raia miúda" não foi criado pelo governador Marcelo Déda (PT). Que ele apenas deu vazão a uma nomenclatura que já existia no cotidiano desses trabalhadores. Ocorre que pela posição social que ocupava enquanto governador do estado, o termo tornou-se a forma mais comum de fazer referência aos funcionários de escola e da administração de uma forma geral. Em nossa opinião não deveria, em respeito aos funcionários públicos do estado, um governador atribuir esse tipo vexatório de tratamento. A imprensa e o sindicato terem assimilado o termo nos anos seguintes apenas comprova o impacto social da declaração do ex-governador.

recebimento de documentos de diretorias regionais foi constatado pela promotoria que, de fato, há um déficit de profissionais nas escolas da rede estadual, o que abre brechas para a intensificação e sobrecarga de trabalho dos trabalhadores que se encontram nos locais de trabalho. E assim concluiu:

Depreende-se que, após realizar diligências, a 6ª Promotoria de Justiça dos Direitos à Educação constatou que efetivamente haviam inúmeros cargos vagos de Oficial Administrativo, Vigilante, Executor de Serviços Básicos e Merendeira e a consequente necessidade de concurso público para provimento desses cargos. Infere-se que, no mês de maio de 2013, depois de realizar levantamento junto as unidades de ensino, a Secretaria de Estado da Educação afirmou que são necessários 458 (quatrocentos e cinquenta e oito) Merendeiros para atender as escolas estaduais sergipanas (Ofícios nº 468/2013 e nº 937/2013 inclusos). Depreende-se que, no mês de junho do corrente ano, a Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão aduziu que haviam 434 (quatrocentos e trinta e quatro) cargos vagos (Ofício Externo nº 2684/2013 acostado), assim distribuídos: 155 (cento e cinquenta e cinco) Oficiais Administrativos; 129 (cento e vinte e nove) Vigilantes; 85 (oitenta e cinco) Executores de Serviços Básicos e 65 (sessenta e cinco) Merendeiros. A Diretoria Regional de Educação-DRE01 apresentou estudo das necessidades de servidores para as suas 21 escolas estaduais (Ofícios 525 e 526/2013). Sendo imprescindíveis 22 (vinte e dois) Oficiais Administrativos, 30 (trinta) Vigilantes, 32 (trinta e dois) Executores de Serviços Básicos e 12 (doze) Merendeiros. Entre os anos de 2007 e 2011, período de vigência do último concurso público para o preenchimento de vagas relacionadas aos mencionados cargos, o total de 829 (oitocentos e vinte e nove) servidores da Secretaria de Estado da Educação foram exonerados ou faleceram, 155 (cento e cinquenta e cinco) cargos de Executor de Serviços Básicos, 271 (duzentos e setenta e um) cargos de Vigilante, 6 (seis) cargos de Motorista, 263 (duzentos e sessenta e três) cargos de Oficial Administrativo e 134 (cento e trinta e quatro) cargos de Merendeiros (fls. 58). Consta que, no mês de setembro de 2013, a Secretaria de Estado da Educação constatou que eram necessários 1.885 (mil oitocentos e oitenta e cinco) servidores administrativos para suprir a carência das escolas da rede pública de ensino do Estado de Sergipe, dentre os quais 406 (quatrocentos e seis) Executores de Serviços Básicos, 836 (oitocentos e trinta e seis) Vigilantes, 185 (cento e oitenta e cinco) Oficiais Administrativos e 458 (quatrocentos e cinquenta e oito) Merendeiros (fls. 60). (idem, p. 04)

Já em 2013, depois de provocação da promotoria, a própria Secretaria de Estado da Educação reconhece a necessidade de 1885 servidores para suprir a demanda das escolas, incluindo todas as funções. Como nenhum concurso foi realizado desde então, pode-se inferir que nos dias atuais as escolas estão com um gigantesco déficit de funcionários, fato que observamos quando da visita às escolas para realização de entrevistas, quando não encontrávamos mais do que quatro ou cinco funcionários por turno, quando muito.

Inequivocamente os fatos acima narrados dão mostra de que a educação neste Estado, no que diz respeito a preparação da merenda escolar, a segurança dos discentes, a limpeza dos prédios onde estão sediadas as escolas públicas estaduais e a execução dos serviços administrativos das secretarias dessas unidades de ensino, não concretiza o princípio constitucional do padrão de qualidade, consagrado na Constituição Federal (art. 206, VII, CF). (idem, p. 05)

A promotoria pediu liminarmente a realização de concurso público para normalizar a situação caótica das escolas, mas teve pedido negado pelo judiciário com base nos argumentos de que não pode o poder judiciário adentrar na competência do poder executivo para que não haja desequilíbrio entre os poderes do Estado, bem como acatou os argumentos do governo relativos às dificuldades financeiras e o limite prudencial da lei de responsabilidade fiscal.

Não vislumbro, do exame do conjunto probatório carreado aos autos, em sede de juízo de cognição sumária, a presença dos pressupostos necessários para, neste momento processual, deferir a medida de urgência vergastada. Isso porque, cumpre observar que o pleito autoral não pode ser deferido liminarmente, sob pena de ofensa aos princípios da harmonia e da separação dos poderes, posto que a determinação para realizar concurso público é ato discricionário do ente federativo correspondente, não podendo o Poder Judiciário adentrar nessa seara, pois cabe ao Poder Executivo verificar a conveniência e a oportunidade dos seus atos de administração. Ademais, deve-se observar, ainda, a questão relativa à dotação orçamentária prévia para a realização de fatos concretos pela Administração Pública. Portanto, mesmo que a discussão englobe a clara necessidade da realização de concurso público para o provimento dos cargos de Oficial Administrativo, Vigilante, Executor de Serviços Básicos e Merendeiro, a verdade é que toda Administração Pública requer um planejamento administrativo e orçamentário, questões que não se submetem ao controle do Judiciário. (idem, p. 98)

Com essa negativa, a promotoria entrou com recurso e o processo aguarda novo julgamento.

Nos dias de hoje, mesmo quase uma década após a realização do concurso público, os trabalhadores desta categoria ainda reivindicam o recebimento de pelo menos um salário mínimo⁷, conforme declarações do presidente do

⁷ Com exceção dos vigilantes que conquistaram recentemente a periculosidade, passando a receber uma remuneração um pouco maior que os demais trabalhadores funcionários de escola. A periculosidade se sustenta por meio do decreto governamental nº. 30.035, de 09 de julho, de 2015.

SINTRASE na greve que estava em andamento enquanto escrevíamos a dissertação.

"Até que o governo se posicione sobre o PCCV e avance nas negociações das outras pautas, respeitando os servidores e honrando, inclusive, o pagamento dos salários dentro do prazo estipulado por lei, a categoria vai continuar paralisada", afirmou o presidente do SINTRASE, Diego Araujo, que declarou não haver no momento outra alternativa a não ser a pela greve por tempo indeterminado. "A deflagração da greve também foi uma decisão tomada pela categoria por não concordar com os abusos realizados pelo Estado nos últimos meses, como o parcelamento do 13º e atrasos nos salários, que dificultou a situação de mais de 5 mil servidores que o Estado insiste ainda em pagar menos de um salário mínimo" (SERGIPE NOTÍCIAS, 2016)

Dentro desse contexto geral, o universo dos funcionários e funcionárias entrevistadas durante a pesquisa nos forneceu o seguinte quadro:

- Quanto à raça/etnia - Nove se declararam pardos e negros, sendo apenas uma funcionária que se declarou branca.
- Quanto à média de idade: A média de idade foi de 37,1 anos.
- Quanto ao trabalho de funcionário de escola ser o único vínculo trabalhista que possuem: Oito declararam ser o único vínculo contra dois que possuíam outra atividade.
- Quanto a sempre ter trabalhado na mesma escola: Dois trabalharam sempre na mesma escola contra oito que já trabalharam em outras escolas.
- Quanto ao valor do salário recebido: Quatro afirmaram receber menos de um salário mínimo, cinco afirmaram receber um salário mínimo e um afirmou receber mais de dois salários mínimos.
- Quanto ao salário ser justo diante do trabalho que realizam: Todos foram unânimes em afirmar que não consideram o salário justo.
- Quanto às condições de trabalho: Dois afirmaram ser boas as condições de

trabalho enquanto sete afirmaram ser ruins e um afirmou ser razoável.

- Quanto à participação no conselho escolar: Três afirmaram participar ou já ter participado enquanto sete nunca participaram.

- Quanto à participação no planejamento político-pedagógico da escola: Somente um afirmou ter participado contra nove que nunca participaram.

- Quanto a considerar o seu trabalho importante para a formação das crianças e dos jovens na escola: Todos foram unânimes em afirmar que o seu trabalho é fundamental para a formação dos alunos, sendo que cinco afirmaram expressamente serem educadores.

- Quanto ao conhecimento do Plano de Carreira: Oito afirmaram conhecer um pouco, enquanto um afirmou só ter ouvido falar e uma afirmou não conhecer.

- Quanto a participar ou já ter participado do programa de formação PROFUNCIONÁRIO: Cinco afirmaram participar ou já ter participado enquanto cinco nunca participaram.

- Quanto a ser favorável à terceirização: Nove afirmaram ser contrários à terceirização, sendo somente uma favorável.

- Quanto a participar ou ter participado do sindicato: Sete afirmaram já ter participado enquanto três afirmaram nunca terem participado.

- Quanto à avaliação da participação no sindicato: Dos sete que afirmaram já ter participado, seis avaliam a experiência como positiva e um como negativa.

Majoritariamente, a síntese encontrada no universo da pesquisa foi a de que os funcionários de escola são: pardos e negros; recebem até um salário mínimo; possuem pouco vínculo com as escolas por mudarem diversas vezes de local de trabalho; não consideram o salário justo; criticam as condições de trabalho a que estão submetidos; não participam de atividades que envolvam o conselho

e o planejamento escolar; tem consciência da importância do seu trabalho se reivindicando enquanto educadores; já participaram do PROFUNCIÓNÁRIO e dos sindicatos; pouco conhecem sobre o plano de carreira.

Não podemos generalizar esse quadro de dez entrevistas para todo o conjunto dos funcionários de escola da rede estadual de Sergipe. Contudo, é possível observar algumas tendências.

2.2. DEFINIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para conhecer a realidade dos funcionários de escola, reconstituindo o seu histórico de exclusão social e analisar as suas condições de trabalho é necessário dizer como será realizada esta tarefa. Embora a escolha metodológica tenha sido pontuada na introdução, julgamos importante aprofundar a justificativa do materialismo histórico dialético.

Não estamos em um momento histórico no qual basta "informar" que utilizamos o método de Marx. É necessário construir uma argumentação mais robusta em torno desta opção, dado o alto nível de desqualificação sofrida pela produção científica que ousa seguir esse caminho.

Como exemplo relembremos do recente e estarrecedor parecer da CAPES acerca da pesquisa "Crise do Capital e Fundo Público: Implicações para o Trabalho, os direitos e as Políticas Sociais" que envolvia as universidades UNB, UERJ e UFRN. De acordo com o órgão do governo federal, o materialismo histórico dialético "cuja contribuição à ciência brasileira parece duvidosa" não viabiliza que a pesquisa atinja seus objetivos. Ora, nos parece inegável a contribuição histórica do marxismo, bem como inadmissível essa postura de patrulhamento na produção de conhecimento.

Bem verdade, o materialismo histórico dialético encontra-se numa posição bastante minoritária. Enfrentamos abertamente esta discussão, discordando do pensamento dominante e resgatando a importância desta escolha para a

propositura da superação dos problemas e desafios encontrados, uma vez que a compreensão do método nos conduz a um horizonte de superação entre os conflitos e contradições, para a geração de sínteses, como caminho para a construção do conhecimento científico.

Para ilustrar esse aspecto, trazemos o trabalho de Araújo (2012) que identifica no PPGED-UFS - programa no qual se insere essa pesquisa - as tendências majoritárias das opções teórico-metodológicas.

Assim, indicamos como hipótese, que existe um quantitativo significativo de dissertações no NPGED/UFS, no período de 2009 a 2011 na Linha Formação de Educadores: saberes e competências que apontam para a tendência fenomenológica hermenêutica. Esta tendência segundo Gamboa(2012) apresenta uma estruturação de objetivos que não atendem a emancipação humana, mas ao contrário, fornece conhecimentos necessários a expansão do sistema capitalista e consequentemente transmite e legitima os interesses da classe dominante. (ARAUJO, 2012)

Feitas estas observações, refletimos que esta escolha teórico-metodológica não corresponde somente a uma opção individual do pesquisador que escolhe um método por se “identificar” mais com esta ou aquela forma de conhecer a realidade, mas antes uma posição política bem definida que expressa uma necessidade objetivamente posta:

A existência de uma pluralidade de abordagens metodológicas, embora expresse uma fase mais rica pela convivência de várias tradições científicas, deve ser criticamente analisada quando se trata de levar em conta as exigências históricas de grandes mudanças socioeconômicas e políticas da atual fase de desenvolvimento da sociedade, de analisar a educação como parte desse todo social concreto, histórico e conflitivo e de propor ações transformadoras; nesse caso, nem todas as abordagens são consequentes com essas exigências. (GAMBOA, 2009, p. 78)

Não significa, portanto, discutir se o materialismo histórico dialético é melhor ou pior do que outros métodos científicos que são igualmente válidos e aceitos, mas escolhê-lo do ponto de vista das exigências históricas, de mudanças sociais e políticas no curso do desenvolvimento social. Assim, não se pretende isolar o objeto para observá-lo com uma teoria escolhida aleatoriamente, mas observar o movimento real do objeto ao longo da história e quais determinações concorrem direta e, contraditoriamente, para que os

funcionários de escola se apresentem como realmente são, para além do imediato aparente.

Cabe ressaltar, em coerência com a proposta metodológica, que o materialismo histórico dialético não atende por uma teoria "inventada" por Marx, produto do seu "cérebro auto-suficiente". É, na verdade, o resultado histórico da confluência e da crítica entre diversas correntes de pensamento filosófico, econômico e político, sendo pelas definições do próprio método um resultado histórico, uma síntese de múltiplas determinações. Assim destacou Lênin ao fazer menção à economia política inglesa, ao socialismo francês e à filosofia alemã como fontes ou partes constitutivas dessa construção teórica.

A partir da crítica e superação do conjunto dessas teorias foi possível chegar a uma nova conclusão acerca da interpretação da realidade. O materialismo histórico dialético não surge de uma teoria, mas antes da realidade em confronto com as teorias vigentes à época.

A história da filosofia e a história da ciência social ensinam com toda a clareza que no marxismo não há nada que se assemelhe ao "sectarismo", no sentido de uma doutrina fechada em si mesma, petrificada, surgida à margem da estrada real do desenvolvimento da civilização mundial. Pelo contrário, o gênio de Marx reside precisamente em ter dado respostas às questões que o pensamento avançado da humanidade tinha já colocado. A sua doutrina surgiu como a continuação direta e imediata das doutrinas dos representantes mais eminentes da filosofia, da economia política e do socialismo. (LENIN, 2000)

Dito isto é possível desconstruir algumas críticas superficiais que dizem respeito ao sectarismo ou ortodoxia do pensamento de Marx conforme nos alerta Luckács:

Suponhamos, pois, mesmo sem admitir, que a investigação contemporânea tenha provado a inexatidão prática de cada afirmação de Marx. Um marxista "ortodoxo" sério poderia reconhecer incondicionalmente todos esses novos resultados, rejeitar todas as teses particulares de Marx, sem, no entanto, ser obrigado, por um único instante, a renunciar sua ortodoxia marxista. O marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma "fé" numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro "sagrado". Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes e exclusivamente ao método. (LUKÁCS, 2003, p. 64)

Advogamos, assim, uma forma de compreensão da realidade, considerando as suas determinações, relações e contradições que conformam a sua totalidade.

Somente nesse contexto, que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elementos do desenvolvimento histórico) numa totalidade, é que o conhecimento dos fatos se torna possível enquanto conhecimento da realidade. Esse conhecimento parte daquelas determinações simples, puras, imediatas e naturais (no mundo capitalista) que acabamos de caracterizar, para alcançar o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução intelectual da realidade. (idem, p. 64)

Nesta perspectiva o materialismo histórico dialético se constitui numa crítica radical à ordem existente. A totalidade permitiu à Marx a possibilidade de reconstituir o movimento histórico do capitalismo, que, em última instância, determina a forma de produção da vida humana e suas conseqüentes relações sociais, observando suas contradições mais agudas e, ao mesmo tempo, apontando elementos teóricos e práticos para a superação do próprio sistema. "A dialética materialista é uma dialética revolucionária" (idem).

Talvez resida nessa profunda capacidade crítica de desnudar a aparência dos fenômenos sociais, demonstrando inequivocamente o caráter de exploração e de luta entre as diferentes classes sociais, a ferrenha oposição dos idealistas conservadores ao marxismo. A possibilidade e a necessidade de ruptura com o sistema do capital elaborada por Marx, Engels, Rosa, Lênin, Florestan Fernandes e outros tantos teóricos ao longo da história que vem trabalhando nessa linha de pensamento, causa espanto e desespero aos que, mesmo com um discurso aparentemente progressista, se denunciam a partir da defesa de teorias meramente contemplativas e uma prática conformista, quando não, reacionária.

Sob este aspecto Lenin é categórico:

A doutrina de Marx suscita em todo o mundo civilizado a maior hostilidade e o maior ódio de toda ciência burguesa (tanto a oficial com a liberal), que vê no marxismo uma espécie de "seita perniciosa". E não se pode esperar outra atitude, pois, numa sociedade baseada na luta de classes não pode haver ciência social "imparcial". De uma forma ou de outra, toda a ciência oficial e liberal defende a escravidão

assalariada, enquanto o marxismo declarou uma guerra implacável a essa escravidão. Esperar que a ciência fosse imparcial numa sociedade de escravidão assalariada seria uma ingenuidade tão pueril como esperar que os fabricantes sejam imparciais quanto à questão da conveniência de aumentar os salários dos operários diminuindo os lucros do capital. (LENIN, 2000)

Especificamente sobre o método, Marx escreveu pouco. Não chegou a elaborar uma espécie de “passo a passo”, mas, dialeticamente, construiu sua principal obra (*O capital*) a partir da utilização do próprio método, o que nos conduz a compreender a forma de leitura, interpretação e exposição daquele objeto – o desenvolvimento histórico da sociedade capitalista – para compreender o método. Não obstante, na obra “*Contribuição à crítica da Economia Política*”, Marx dedica uma seção ao debate do método:

para a consciência, pois, o movimento das categorias aparece como o verdadeiro ato de produção - que apenas recebe um impulso do exterior (...) a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos. O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo da única maneira em que o pode fazer, maneira que difere do modo artístico, religioso e prático de se apropriar dele. O objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente. (MARX, 2008, p. 259 e 260)

Com estes fundamentos postos, compreendemos que o nosso objeto – a realidade do trabalho dos funcionários de escola – é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e de chegada. Não é fruto da subjetividade e do pensamento que se desenvolve sobre essa realidade. Ela existe objetiva e independentemente do que refletamos sobre ela.

O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto. (idem, 2008, p. 257)

A teoria social não abarca o conhecimento de toda a realidade, que por ser dinâmica, nunca se deixa ser apreendida por completo, pois a cada instante

novas mudanças estão acontecendo, mas a teoria nos aproxima da realidade em diferentes graus a partir das sucessivas tentativas de ida e vinda do real ao pensamento, e do pensamento ao real, que fazamos. É o pensamento do real, o "concreto pensado", que busca conhecer a essência, a coisa ou fenômeno "em si", por trás da aparência imediata e, sob nenhuma hipótese, substitui o real.

O método de Marx nos permite apreender a realidade em suas múltiplas determinações buscando inserir o objeto de pesquisa no movimento da história e numa totalidade mais ampla, em que é influenciado e influencia dialeticamente, estabelecendo relações das mais complexas e diversas com o conjunto da sociedade.

O real e o imediatamente dado fazem parte de uma manifestação das aparências. O pesquisador necessita caminhar das aparências fenomênicas para a essência da coisa, para a coisa em si. O pressuposto dialético epistemológico é que o em si das coisas é atingível. (...) O em si de um passado histórico-educacional não pode, entretanto, se mostrar a nós em sua totalidade. Caso assim fosse não seria passado, mas o próprio presente. (...) A questão central, do ponto de vista da pesquisa dialética, é que o em si, ontologicamente, se constitui sempre em movimento. (...) O que permanece, o movimento, contraditoriamente é o motor de todas as transformações e de si mesmo. Em última instância: a forma de ser dos fenômenos é "estar" sempre em mudança, portanto de já terem sido o que foram, de estarem sendo o que são e de estarem produzindo o que serão. (SANFELICE, 2008, p. 84 e 89)

O movimento histórico, objetivamente percorrido de forma contraditória pelos funcionários de escola, é que deve ser apreendido para que consigamos ir a fundo ao conhecimento da essência destes trabalhadores, de modo que a superficialidade seja um ponto de partida e, a partir da elaboração e da construção mental das múltiplas determinações que envolvem a totalidade do objeto, seja também o ponto de chegada, agora um produto muito diferente da observação inicial, na verdade, uma rica síntese de determinações e relações diversas.

A materialidade como base para expressar as concepções teóricas, o papel de exploração desempenhado pela propriedade privada burguesa dos meios de produção, o movimento da história e a transitoriedade do capitalismo, a luta de

classes como fundamento do movimento histórico-social são alguns dos elementos expressos por Marx, que contribuem sobremaneira para a compreensão deste, e de outros objetos de pesquisa que estejam com a preocupação última da transformação social.

Finalmente, o reconhecimento, a defesa e o resgate do materialismo histórico dialético não pode se furtar a realizar uma verdadeira autocrítica. Mas não poderíamos fazê-la sem antes deixar melhor delineada a nossa posição. O espaço estreito para o materialismo histórico dialético na atual produção científica, pelo seu próprio caráter revolucionário, não está relacionado somente a sua discussão no campo da validade científica e da forma de conhecer o real, mas também às suas implicações políticas no mundo concreto, isto é, o método científico sofre, de certa forma, uma derrota quando fracassam as experiências do socialismo real ou “pós-capitalistas” em diversos países (MEZSÁROS, 2002).

Apesar de termos de estar alertas para os imensos perigos que surgem no horizonte, não basta negá-los para enfrentá-los com todos os meios ao nosso alcance. É também necessário definir uma alternativa positiva, corporificada num movimento socialista radicalmente reconstituído. Pois a meta escolhida da ação transformadora tem importância fundamental para o sucesso de qualquer alternativa que vá além do capital, que não se satisfaça com a simples superação dele. Isto já deve ter ficado claro das penosas lições do colapso do assim chamado “socialismo realmente existente”: o prisioneiro, ao longo de toda a sua história, das determinações negativas. (idem, 2002, p. 21)

A ruptura com o capital deveria estar articulada com o trabalho e o Estado, “isso porque, paradoxalmente, o material fundamental que sustenta o pilar do capital não é o Estado, mas o trabalho, em sua contínua dependência estrutural do capital” (idem, 2002). Não bastava apenas negar o Estado e expropriar os capitalistas, se na verdade o sistema do capital assentado na exploração do trabalho estaria igualmente colocado. É necessário ir além do capital para não ficarmos aprisionados nas determinações negativas. A ruptura deve ser completa e, por isso, radical.

Esta discussão segue aberta, com importantes divergências acerca do caráter e dos caminhos percorridos pelos processos revolucionários, mas precisa ser

retomado para que tenhamos a coragem da "ofensiva socialista" (MESZÁROS, 2010). Assim o materialismo histórico dialético permanece pulsante não somente no interior das universidades, mas em toda a sociedade. Suas bases continuam postas para o estudo e a crítica.

2.3. AS CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO PARA A EDUCAÇÃO

Embora já esteja explicitada a importância da escolha do materialismo histórico dialético como método de análise da realidade e da discussão da crise como determinação central a ser observada para discutir a dialética da totalidade entre as partes e o todo, trazemos essa reflexão para o campo mais próximo da discussão da "educação em si", deixando acertado que não compreendemos a educação como um fenômeno desconectado da dinâmica geral da sociedade.

Por isso é importante afunilar o debate trazendo à tona alguns elementos de como esta perspectiva teórico-metodológica contribui para o debate educacional, refutando assim a crítica de que Marx serve bem para outras áreas do conhecimento como a economia ou a sociologia, mas não se adequa ao campo da educação. Assim, concordamos inicialmente com a ressalva de Lombardi:

Marx e Engels nunca escreveram um texto - folheto, livro ou artigo - dedicado expressamente ao tema do ensino e da educação. Suas referências sobre estas questões apareceram separadas ao longo de sua obra, tanto nos "Manuscritos" como em "O Capital". A partir de sua produção não é possível "levantar" um sistema pedagógico ou educativo completo e elaborado. Isso não quer dizer, no entanto, que as referências sejam simples opiniões conjunturais, e, enquanto tais, perfeitamente desprezíveis do ponto de vista teórico. (LOMBARDI, 2011, p. 06)

A contribuição de Marx para a educação de ser observada sobre a índole e condições de um sistema de ensino distinto que exista além das relações de dominação de classe hoje existentes.

se as opiniões de Marx e Engels não constituem um sistema, estabelecem um marco e abrem vias por onde o sistema pode começar a construir-se. Nesse marco, um dos pontos-chaves é, justamente, a rotunda negativa de reconhecer a educação como um fato estritamente escolar e a considerar a atividade escolar como um fenômeno auto-suficiente e independente. (idem, p. 20)

Não é possível isolar a "educação" ou a "escola" para analisá-las de uma perspectiva meramente formal. É necessário realizar a observação a partir da dialética das inter-relações objetivas entre os fenômenos, sua localização e o papel que desempenha no funcionamento e desenvolvimento da ordem global da sociedade capitalista.

Prosseguindo com a mesma provocação teórica acerca do retorno ao materialismo histórico dialético para olhar a educação, na obra "Marxismo e Educação", o mesmo Lombardi indaga: "Será que o marxismo ainda tem alguma coisa a falar sobre educação neste século XXI?" (idem), no que prontamente se dispõe a responder, discordando antecipadamente dos que defendem que Marx não elaborou uma teoria pedagógica bem como dos que o consideram ultrapassado:

encontramos, em contrapartida, a defesa do legado de Marx e Engels como uma perspectiva revolucionária que se mantém atual no desvelamento da sociedade capitalista, que possibilita a transformação revolucionária da sociedade, que se mantém válida, mesmo depois da derrocada do socialismo real e, enfim, que auxilia na compreensão da própria educação, que, propondo a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre pensar e fazer, entre teoria e prática, faz a defesa intransigente de uma formação integral, politécnica, centrada nos conteúdos e que está "para além do capital", conforme afirmou recentemente István Mészáros. (idem, p. 07)

Orso (2008) coloca a pergunta para atender à defesa da relação entre o materialismo histórico dialético e a educação em outra direção, mas com o mesmo objetivo de crítica à argumentação que busca deslegitimar essa perspectiva, a saber: "Porque discutir sobre luta de classes? Isso não significa politizar a educação?". Logo após arremata:

A educação é um trabalho social. Seu significado, sua importância é resultado do que a sociedade faz dela. Isso, por sua vez, depende do

grau de desenvolvimento social, do nível de exigência dos indivíduos e das possibilidades políticas e econômicas do momento, mediadas pelas relações concretas estabelecidas na luta social. E, quando falamos de lutas sociais, queremos dizer que a sociedade não é uma grande confraria, harmônica e pacífica, muito ao contrário, é um espaço de lutas, de conflitos e disputas. Dito de outro modo, significa afirmar que a educação não é algo neutro, ela reflete e é marcada pelas lutas travadas nas disputas pela sobrevivência em sociedade. (ORSO, 2008, p. 8)

Para Orso, em complementaridade a esta reflexão, compreender a educação como algo isento ou à parte das relações sociais significa romantizar a educação. Precisamos entender o movimento de influenciar e ser influenciado, de a educação ser determinada e determinante social. (idem)

Quanto ao aspecto da crise e os impactos para a educação é um tema mais específico, mas igualmente abordado pela literatura materialista histórico dialética. Aqui apresentamos a reflexão de Meszáros. Ao discutir sobre a crise estrutural e a educação contribui com a seguinte reflexão.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MESZÁROS, 2007, p. 196)

Mas dessa conclusão entre a relação da educação e a sociedade de forma ampla, caminhos diferentes podem ser seguidos. Caso se entenda que o modo de produção capitalista é o melhor caminho para empreender um projeto educacional, no máximo serão necessárias algumas modificações e ajustes menores, como se o objetivo fosse tão somente corrigir um detalhe defeituoso. Por outro lado, se as mudanças exigidas forem de cunho estrutural, teremos de alterar precisamente a lógica global de um determinado sistema de reprodução. (idem).

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa

educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. (MESZÁROS, 2007, p. 223)

Nesse aspecto, o autor vai além, não apenas demonstrando a relação inseparável entre educação e o sistema de reprodução do capital, mas atribuindo à educação um papel protagonista no processo de transformação social e de superação para uma nova época histórica. Aqui está estabelecida a relação dialética entre as partes e o todo na medida em que a educação é determinada e determina.

Contudo, para uma compreensão aprofundada do envolvimento entre o materialismo histórico dialético e a educação, considerando o que já foi exposto até o momento é necessário mergulhar no fundamento que está na base da sociedade e das teorias apresentadas até aqui: o trabalho. Fundamento que tornará possível observar a educação numa perspectiva materialista histórico dialética.

3. TRABALHO E CRISE DO CAPITALISMO

"por enquanto, o triunfo da 'mercadorização', isto é, daquilo que Marx chamava de 'fetichismo da mercadoria', é total, mais completo do que jamais foi em qualquer momento do passado. O trabalho humano é, mais do que nunca, uma mercadoria' (CHESNAIS in SILVA, 2012, p. 13)

3.1. O TRABALHO: CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

Entendemos como fundamental para analisar as condições de trabalho dos funcionários de escola a retomada da discussão teórica que vincula trabalho e educação. Compreendemos assim como Marx o trabalho como o elemento decisivo que diferencia os seres humanos dos demais animais, estabelecendo a possibilidade de dispor sobre a natureza:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p. 297)

O trabalho parte, portanto, das necessidades humanas do homem que se defronta com as forças naturais e as põe em movimento.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. (idem, p. 298)

Antunes (2009) ao apresentar o pensamento de Luckács (1980) sobre trabalho afirma que "o trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social". Em outras palavras, é aquilo que está no "centro do processo de humanização do

homem" (Luckács apud Antunes).

Todas as determinações que, conforme veremos, estão presentes na essência do que é novo no ser social estão contidas in nuce no trabalho. O trabalho, portanto, pode ser visto como um fenômeno originário, como modelo, protoforma do ser social. (LUCKÁCS in Antunes, 2009, p. 136)

Diante dessas necessidades, pondo em movimento as forças da natureza e se construindo enquanto ser social, "o ser social cria e renova as próprias condições da sua reprodução" (ANTUNES, 2009). Ao retomar Marx e aprofundar essa abstração temos que:

O trabalho é, portanto, resultado de um pôr teleológico que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais. É bastante conhecida a distinção marxiana entre a abelha e o arquiteto. Pela capacidade de prévia ideação, o arquiteto pode imprimir ao objeto a forma que melhor lhe aprouver, algo que é teleologicamente concebido e que é uma impossibilidade para a abelha. Desse modo, a categoria ontologicamente central, presente no processo de trabalho, é anunciada: "através do trabalho, uma posição teleológica é realizada no interior do ser material, como nascimento de uma nova objetividade. A primeira consequência disso é que o trabalho torna-se protoforma de toda a práxis social. (LUCKÁCS apud ANTUNES, 2009, p. 136-137)

Ao compreender o trabalho nesse sentido de "elemento mediador introduzido entre a esfera da necessidade e a da realização" (idem) trata-se mais de uma noção "primitiva e limitada", posto que "nas formas mais desenvolvidas da práxis social, paralelamente a essa relação homem-natureza desenvolvem-se inter-relações com outros seres sociais (...)". A essa forma mais desenvolvida Luckács vai denominar de "posições teleológicas secundárias", ressaltando que possuem um "maior distanciamento em relação ao trabalho, às posições teleológicas primárias.

O trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu ir-sendo e em seu vir-a-ser, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo. O aparecimento de formas mais complexificadas da vida da humana, as posições teleológicas secundárias, que se constituem como momento de interação entre seres sociais, de que são exemplos a práxis política, a religião, a ética, a filosofia, a arte, etc. que são dotadas de maior autonomia em relação às posições teleológicas primárias, encontra o seu fundamento ontológico-genético a partir da esfera do trabalho. (idem,

O trabalho é então "um processo que simultaneamente altera a natureza e autotransforma o próprio ser que trabalha" (ANTUNES, 2009). E é justamente a partir dele que se pode falar em uma "vida cheia de sentido".

A própria busca de uma vida cheia de sentido é socialmente empreendida pelos seres sociais para sua autorrealização individual e coletiva. É uma categoria genuinamente humana, que não se apresenta na natureza. (LUCKÁCS apud ANTUNES, 2009, p. 143)

Mas adverte,

Dizer que uma vida cheia de sentido encontra na esfera do trabalho seu primeiro momento de realização é totalmente diferente de dizer que uma vida cheia de sentido se resume exclusivamente ao trabalho, o que seria um completo absurdo. Na busca de uma vida cheia de sentido, a arte, a poesia, a pintura, a literatura, a música, o momento da criação, o tempo de liberdade, têm um significado muito especial. Se o trabalho se torna autodeterminado, autônomo e livre, e, por isso dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da liberdade que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo. (idem, p. 143)

O trabalho é, portanto um elemento fundante da condição humana e como tal precisa ser estudado em cada época histórica, como forma de entendermos o próprio homem e suas interações sociais.

Nesse plano mais abstrato parece desnecessário dizer que aqui não estou me referindo ao trabalho assalariado, fetichizado e estranhado (labour), mas ao trabalho como criador de valores de uso, o trabalho na sua dimensão concreta, como atividade vital (work), como "necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre o homem e a natureza". (...) Se o trabalho, sob o sistema de metabolismo social do capital, assume uma forma necessariamente assalariada, abstrata, fetichizada e estranhada (dada a necessidade imperiosa de produzir valores de troca para a reprodução ampliada do capital), essa dimensão histórico-concreta do trabalho não pode, entretanto, ser eternizada e tomada a-historicamente. (MARX apud ANTUNES, 2009, p. 165)

Evidente que não encontramos atualmente um trabalho que torne "a vida cheia de sentido". Pelo contrário, o trabalho é intenso, cansativo, bastante desgastante ou como diria Marx assume uma forma "necessariamente assalariada, abstrata, fetichizada e estranhada". Neste ponto, cabe assinalar

que ao longo da história diversas foram as formas de organização do trabalho. Não teremos condições aqui de retomar a fundo cada momento e suas peculiaridades, mas é necessário compreender, ao menos, as linhas gerais do modo de produção dominante de nossa época, a temporalidade histórica capitalista.

3.2. TRABALHO NO CAPITALISMO: DIVISÃO SOCIAL, EXPLORAÇÃO E ALIENAÇÃO

Marx ao percorrer a essência da sociedade burguesa nos forneceu elementos para compreender suas determinações mais gerais, bem como as categorias que constituem sua “organização interna tais como capital, trabalho assalariado, propriedade rural, as relações entre elas, a cidade e o campo, a troca, a divisão internacional do trabalho, o crédito e as três grandes classes sociais”, entre outras. (MARX, 2008).

O aporte científico de Marx consiste, na verdade, em um enorme edifício teórico sobre o capitalismo que precisa ser estudado e compreendido em toda a sua profundidade. Nele aparecem descobertas e expostas as leis gerais do funcionamento, desenvolvimento e dos limites da economia capitalista, que demonstram que se trata de uma fase social transitória no interior do processo de desenvolvimento da sociedade humana. Conhecer essas leis é o que permite adquirir uma sólida base para que cheguemos, com nosso esforço, a elaborar, também de maneira científica e não metafísica, respostas adequadas para as perguntas que nos interessam nos dias de hoje. E a teoria do valor de Marx, em toda a sua amplitude (que engloba entre outras coisas a teoria do capital e da mais-valia, da exploração e do fetichismo, da desmaterialização da riqueza capitalista e, inclusive, a teoria da tendência decrescente da taxa de lucro), que nos permite entender a economia capitalista em suas determinações mais gerais (CARCANHOLO, 2008, p. 11-12)

Na obra "A Ideologia Alemã", Marx e Engels estabelecem um debate acerca do desenvolvimento das sociedades capitalistas acompanhadas do aprofundamento da divisão social do trabalho.

Reconhece-se facilmente o grau de desenvolvimento atingido pelas forças produtivas de uma nação a partir do desenvolvimento atingido na sua divisão do trabalho (...) A divisão do trabalho numa nação

obriga em primeiro lugar à separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola; e, como consequência, a separação entre cidade e o campo e à oposição dos seus interesses. (MARX e ENGELS, in LOMBARDI, 2011, p. 15)

Por conseguinte, a divisão social do trabalho "só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre trabalho material e intelectual" e "repousa por sua vez sobre a divisão natural do trabalho na família e sobre a divisão da sociedade em famílias isoladas e opostas". Isso implica em sobre a repartição do trabalho e dos produtos, acarretando "distribuição desigual tanto em quantidade como em qualidade". Isto dá origem à propriedade privada. "De resto, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas - na primeira, enuncia-se relativamente à atividade o que na segunda se enuncia relativamente ao produto dessa atividade." (idem, p. 16-17)

A divisão do trabalho implica ainda a contradição entre o interesse do indivíduo singular ou da família singular e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si; mais ainda, esse interesse coletivo não existe apenas, digamos, na idéia enquanto "interesse universal", mas sobretudo na realidade como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais é partilhado o trabalho. Finalmente, a divisão de trabalho oferece-nos o primeiro exemplo do seguinte fato: a partir do momento em que os homens vivem na sociedade natural, desde que, portanto, se verifica uma cisão entre o interesse particular e o interesse comum, ou seja, quando a atividade já não é dividida voluntariamente mas sim de forma natural, a ação do homem transforma-se para ele num poder estranho que se lhe opõe e o subjugua, em vez de ser ele a dominá-la. Com efeito, desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair; é caçador, pescador, pastor ou crítico e não pode deixar de o ser se não quiser perder os seus meios de subsistência. (idem, p. 15)

A divisão social do trabalho está posta independente da nossa vontade. Condicionada, por um lado, pelo conflito e a separação histórica do interesse individual e coletivo, e por outro, pela ocorrência de famílias isoladas e opostas entre si, produzindo de forma isolada, o trabalho subjugua o ser humano ao invés de ser dominado por ele.

O poder social, isto é, a força produtiva multiplicada que é devida à cooperação dos diversos indivíduos, a qual é condicionada pela divisão do trabalho, não se lhes apresenta como o seu próprio poder conjugado, pois essa colaboração não é voluntária e sim natural, antes lhes surgindo como um poder estranho, situado fora deles e do qual não conhecem nem a origem nem o fim que se propõe, que não

podem dominar e que de tal forma atravessa uma série particular de fases e estágios de desenvolvimento tão independente da vontade e da marcha da humanidade que é na verdade ela quem dirige essa vontade e essa marcha da humanidade. (idem, p. 18)

Para aprofundar a leitura da divisão social do trabalho no capitalismo realizamos aqui uma breve incursão sobre "O Capital", obra principal de Marx, como forma de recuperarmos conceitos fundamentais que auxiliam a caracterização e análise das condições de trabalho dos funcionários de escola no âmbito da totalidade do modo de produção capitalista e da organização social de forma geral.

É na exposição da mercadoria como célula da sociedade capitalista que Marx inicia o debate sobre o desenvolvimento e as leis gerais do capitalismo.

À primeira vista, a mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Analisando-a, vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas. Como valor de uso, não há nada misterioso nela, quer eu a observe sob o ponto de vista de que satisfaz necessidades humanas pelas suas propriedades, ou que ela somente recebe essas propriedades como produto do trabalho humano. É evidente que o homem por meio de sua atividade modifica as formas das matérias naturais de um modo que lhe é útil. A forma da madeira, por exemplo, é modificada quando dela se faz uma mesa. Não obstante, a mesa continua sendo madeira, uma coisa ordinária física. Mas logo que ela aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa fisicamente metafísica. Além de se pôr com os pés no chão, ela se põe sobre a cabeça perante todas as outras mercadorias e desenvolve de sua cabeça de madeira cismas muito mais estranhas do que se ela começasse a dançar por sua própria iniciativa." (MARX, 1996, p. 197)

Para ele a mercadoria, possui um valor de uso, isto é, tem a característica de ter alguma utilidade, constituindo "o conteúdo material da riqueza" como também, nessa sociedade, constitui "ao mesmo tempo, os portadores materiais do valor de troca." (idem).

O valor de troca aparece, de início, como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie, uma relação que muda constantemente no tempo e no espaço. O valor de troca parece, portanto, algo casual e puramente relativo; um valor de troca imanente, intrínseco à mercadoria (valeur intrensèque), portanto uma *contradictio in adjecto*. Observemos a coisa mais de perto. Determinada mercadoria, 1 quarter de trigo, por exemplo, troca-se por x de graxa de sapato, ou por y de seda, ou por z de ouro etc., resumindo por outras mercadorias nas mais diferentes proporções.

Assim, o trigo possui múltiplos valores de troca em vez de um único. Porém, sendo x de graxa, assim como y de seda ou z de ouro o valor de troca de 1 quarter de trigo, x de graxa, y de seda, z de ouro etc. têm de ser valores de troca permutáveis uns pelos outros ou iguais entre si. Por conseguinte, primeiro: os valores de troca vigentes da mesma mercadoria expressam algo igual. Segundo, porém: o valor de troca só pode ser o modo de expressão, a “forma de manifestação” de um conteúdo dele distinguível. Tomemos ainda duas mercadorias, por exemplo, trigo e ferro. Qualquer que seja sua relação de troca, poder-se-á, sempre, representá-la por uma equação em que dada quantidade de trigo é igualada a alguma quantidade de ferro, por exemplo, 1 quarter de trigo = a quintais de ferro. Que diz essa equação? Que algo em comum da mesma grandeza existe em duas coisas diferentes, em 1 quarter de trigo e igualmente em a quintais de ferro. Ambas são, portanto, iguais a uma terceira, que em si e para si não é nem uma nem outra. Cada uma das duas, enquanto valor de troca, deve, portanto, ser redutível a essa terceira. (idem, p. 166-167)

E então, ao realizar mais um exercício de abstração afirma: "Deixando de lado então o valor de uso dos corpos das mercadorias, resta a elas apenas uma propriedade, que é a de serem produtos do trabalho" (idem). A partir dessa observação delineia o conceito de trabalho humano abstrato qual seja o trabalho em sentido genérico independente do seu valor de uso.

Entretanto, o produto do trabalho também já se transformou em nossas mãos. Se abstraímos o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso. Deixa já de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensoriais se apagaram. Também já não é o produto do trabalho do marceneiro ou do pedreiro ou do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato. (idem, p. 167-168)

Como na relação social de troca de mercadorias o valor de troca aparenta ser algo independente do valor de uso, a partir dessa definição é possível afirmar que na verdade um "valor de uso ou bem possui valor, apenas, porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato" (idem). O trabalho é a substância que se encontra como base da medição da grandeza dos valores de troca em tempo socialmente necessário de trabalho permitindo a seguinte conclusão:

É, portanto, apenas o quantum de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para produção de um

valor de uso o que determina a grandeza de seu valor. A mercadoria individual vale aqui apenas como exemplar médio de sua espécie. Mercadorias que contêm as mesmas quantidades de trabalho ou que podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho, têm, portanto, a mesma grandeza de valor. O valor de uma mercadoria está para o valor de cada uma das outras mercadorias assim como o tempo de trabalho necessário para a produção de uma está para o tempo de trabalho necessário para a produção de outra. “Enquanto valores todas as mercadorias são apenas medidas determinadas de tempo de trabalho cristalizado.” (idem, p. 169)

E encerra a distinção de valor de uso e valor com base no trabalho:

Uma coisa pode ser valor de uso, sem ser valor. É esse o caso, quando a sua utilidade para o homem não é mediada por trabalho. Assim, o ar, o solo virgem, os gramados naturais, as matas não cultivadas etc. Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano, sem ser mercadoria. Quem com seu produto satisfaz sua própria necessidade cria valor de uso mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele não precisa produzir apenas valor de uso, mas valor de uso para outros, valor de uso social. {E não só para outros simplesmente. O camponês da Idade Média produzia o trigo do tributo para o senhor feudal, e o trigo do dízimo para o clérigo. Embora fossem produzidos para outros, nem o trigo do tributo nem o do dízimo se tornaram por causa disso mercadorias. Para tornar-se mercadoria, é preciso que o produto seja transferido a quem vai servir como valor de uso por meio da troca.} Finalmente, nenhuma coisa pode ser valor, sem ser objeto de uso. Sendo inútil, do mesmo modo é inútil o trabalho nela contido, não conta como trabalho e não constitui nenhum valor. (idem, p. 170)

Compreendida a criação de valores a partir do trabalho, em seguida Marx abre uma discussão sobre o duplo caráter do trabalho na sociedade capitalista. E apresenta o trabalho útil, como criador de valores, “é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.” (idem, p. 172)

“O casaco é um valor de uso que satisfaz a uma necessidade específica. Para produzi-lo, precisa-se de determinada espécie de atividade produtiva. Ela é determinada por seu fim, modo de operar, objeto, meios e resultado. O trabalho cuja utilidade representa-se, assim, no valor de uso de seu produto ou no fato de que seu produto é um valor de uso chamamos, em resumo, trabalho útil. Sob esse ponto de vista é considerado sempre em relação a seu efeito útil. Como casaco e linho são valores de uso qualitativamente diferentes, assim os trabalhos aos quais devem sua existência são também qualitativamente diferentes — o trabalho de alfaiataria e o de tecelagem. Se aquelas coisas não fossem valores de uso qualitativamente diferentes e, por isso, produtos de trabalhos úteis qualitativamente diferentes, elas não poderiam, de nenhum modo, confrontar-se como mercadorias. Casaco não se troca por casaco, o

mesmo valor de uso pelo mesmo valor de uso. (idem, p. 171)

E o trabalho no sentido geral "do dispêndio da força humana de trabalho":

Enquanto valores, casaco e linho são coisas de igual substância, expressões objetivas do mesmo tipo de trabalho. Mas a alfaiataria e a tecelagem são trabalhos qualitativamente diferentes. Existem, entretanto, circunstâncias sociais em que a mesma pessoa, alternadamente, costura e tece. Esses dois modos diferentes de trabalho são, por isso, apenas modificações do trabalho do mesmo indivíduo, e ainda não funções fixas, específicas de indivíduos diferentes, assim como o casaco feito, hoje, por nosso alfaiate, e as calças que ele faz amanhã somente pressupõem variações do mesmo trabalho individual. (...) Abstraindo-se da determinação da atividade produtiva e, portanto, do caráter útil do trabalho, resta apenas que ele é um dispêndio de força humana de trabalho. Alfaiataria e tecelagem, apesar de serem atividades produtivas qualitativamente diferentes, são ambas dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc. humanos, e nesse sentido são ambas trabalho humano. São apenas duas formas diferentes de despendido força humana de trabalho. Contudo, para poder ser despendido dessa ou daquela forma, precisa a força humana de trabalho estar mais ou menos desenvolvida. Mas o valor da mercadoria representa simplesmente trabalho humano, dispêndio de trabalho humano sobretudo. (...) Trabalho mais complexo vale apenas como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de maneira que um pequeno quantum de trabalho complexo é igual a um grande quantum de trabalho simples. (...) As diferentes proporções, nas quais as diferentes espécies de trabalho são reduzidas a trabalho simples como unidade de medida, são fixadas por meio de um processo social por trás das costas dos produtores e lhes parecem, portanto, ser dadas pela tradição. (idem, p. 173-174, grifos nossos)

Compreendido o funcionamento da sociedade de mercadorias que se trocam com referência ao trabalho contido em cada uma, numa relação dialética entre valor de uso e valor de troca, bem como o trabalho enquanto atividade útil ou dispêndio da força humana observemos então a força de trabalho e sua exploração.

Para extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro precisaria ter a sorte de descobrir dentro da esfera da circulação, no mercado, uma mercadoria cujo próprio valor de uso tivesse a característica peculiar de ser fonte de valor, portanto, cujo verdadeiro consumo fosse em si objetivação de trabalho, por conseguinte, criação de valor. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado tal mercadoria específica — a capacidade de trabalho ou a força de trabalho. (idem, p. 285)

A força de trabalho adquire aqui uma importância crucial para a compreensão da centralidade do trabalho como garantia das relações capitalistas de

produção.

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie. (idem, p. 285)

Algumas condições são necessárias, contudo, para que o possuidor de dinheiro encontre à disposição no mercado força de trabalho para ser vendida. Para que o possuidor venda a sua força de trabalho enquanto mercadoria ele precisa dispor dela, precisa que seja "livre proprietário de sua capacidade de trabalho". E adverte que essa venda não pode ser por tempo indeterminado. Para Marx

O prosseguimento dessa relação exige que o proprietário da força de trabalho só a venda por determinado tempo, pois, se a vende em bloco, de uma vez por todas, então ele vende a si mesmo, transforma-se de homem livre em um escravo, de possuidor de mercadoria em uma mercadoria. (idem, p. 285)

Assim é necessário que a relação com a força de trabalho seja de propriedade, "sua própria mercadoria" (idem, p. 286). Outra condição diz respeito ao fato de o possuidor da força de trabalho estar impossibilitado de vender mercadorias, por não possuir os meios de produção para produzi-las, precisando muito mais vender a sua força de trabalho, expressa por meio de "sua corporalidade viva" (idem, p. 286).

Dessa forma,

Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro precisa encontrar, portanto, o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre no duplo sentido de que ele dispõe, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de que ele, por outro lado, não tem outras mercadorias para vender, solto e solteiro, livre de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho. (idem, p. 287)

Mas como encontramos pessoas com dinheiro e outras apenas com a força de trabalho? São naturais essas pré-condições sob as quais se ergue a sociedade das mercadorias, incluindo aqui a força de trabalho?

Uma coisa, no entanto, é clara. A Natureza não produz de um lado possuidores de dinheiro e de mercadorias e, do outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Essa relação não faz parte da história natural nem tampouco é social, comum a todos os períodos históricos. Ela mesma é evidentemente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da decadência de toda uma série de formações mais antigas da produção social. (idem, p. 287)

Vale dizer que Marx define como "acumulação primitiva" a base desse longo e conflituoso processo histórico. Em outras palavras, a relação de mercantilização da força de trabalho é algo historicamente determinado. Não é a essência humana, mas uma construção social.

Se a força de trabalho é mercadoria, possui valor. Se tiver valor, possui trabalho socialmente necessário objetivado.

A força de trabalho só existe como disposição do indivíduo vivo. Sua produção pressupõe, portanto, a existência dele. Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua própria reprodução ou manutenção. Para sua manutenção, o indivíduo vivo precisa de certa soma de meios de subsistência. O tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde, portanto, ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência ou o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção do seu possuidor. (idem, p. 288).

Em outras palavras, o valor da força de trabalho equivale ao valor dos meios de subsistência necessários à manutenção da própria vida, tendo em vista que a mercadoria força de trabalho é a própria disposição do indivíduo vivo. Mas atenção para a realização da força de trabalho:

A força de trabalho só se realiza, no entanto, mediante sua exteriorização, ela só se aciona no trabalho. Por meio de sua ativação, o trabalho, é gasto, porém, determinado quantum de músculo, nervo, cérebro etc. humanos que precisa ser repostos. Esse gasto acrescido condiciona uma receita acrescida. Se o proprietário da força de trabalho trabalhou hoje, ele deve poder repetir o mesmo processo amanhã, sob as mesmas condições de força e saúde. (idem, p. 288)

E nesse sentido aprofunda o significado de meios de subsistência, a partir da consideração de que "o proprietário da força de trabalho é mortal". (idem, p.

289). Logo,

As forças de trabalho subtraídas do mercado pelo desgaste e morte precisam ser continuamente substituídas ao menos por um número igual de novas forças de trabalho. A soma dos meios de subsistência necessários à produção da força de trabalho inclui, portanto, os meios de subsistência dos substitutos, isto é, dos filhos dos trabalhadores, de modo que essa race de peculiares possuidores de mercadorias se perpetue no mercado de mercadorias. (idem, p. 289)

Os meios de subsistência são assim estendidos aos filhos dos trabalhadores que existem para manutenção da lógica de possuidores apenas da mercadoria força de trabalho. Por fim, quanto à força de trabalho vale dizer que é vendida para um comprador com dinheiro, por meio de contrato. Com o detalhe de que enquanto a força de trabalho é vendida no ato contratual só é remunerada ao final de sua utilização.

O preço da força de trabalho está fixado contratualmente, ainda que ele só venha a ser realizado depois, como o preço do aluguel de uma casa. A força de trabalho está vendida, ainda que ela só seja paga posteriormente. Para a concepção pura da relação é, no entanto, útil pressupor, por enquanto, que o possuidor da força de trabalho recebe com sua venda cada vez e também prontamente o preço estipulado contratualmente. (idem, p. 292).

Este conjunto de elementos que conformam o valor da força de trabalho (o trabalho em sentido geral de dispêndio de energia) oculta o seu valor de uso pelo comprador da força de trabalho que "só se mostra na utilização real, no processo de consumo da força de trabalho" (idem). Fica escondido o fato de que enquanto a força de trabalho é consumida pelo comprador, não apenas é consumida enquanto valor de uso, como cria valor, quantidade de trabalho objetificada. "O processo de consumo da força de trabalho é, simultaneamente, o processo de produção de mercadoria e de mais valia." (idem)

A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome ao fazer trabalhar o vendedor dela. O último torna-se, desse modo, força de trabalho realmente ativa, o que antes era apenas potencia. Para representar seu trabalho em mercadorias, ele tem de representá-lo, sobretudo, em valores de uso, em coisas que sirvam para satisfazer a necessidades de alguma espécie. É, portanto, um valor de uso particular, um artigo determinado, que o capitalista faz o trabalhador produzir. (idem, p. 297)

Para entender a formação da mais-valia vejamos a explicação de Marx sobre a compra da força de trabalho pelo capitalista:

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante o dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. A partir do momento em que ele entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista. O capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente. (idem, p. 304).

A força de trabalho é utilizada pelo capitalista para produção de valores de uso durante determinado período de tempo e pertence, justamente por esse período, tal qual uma coisa, ao capitalista. Mas os valores de uso não são a prioridade do capitalista, a não ser pelo fato de que os valores de uso portam valor de troca (idem, p. 305). No processo de trabalho, a unidade do trabalho concreto e trabalho abstrato corresponde à unidade da mercadoria entre valor de uso e valor.

Sabendo que o valor da mercadoria é encontrado pela razão entre quantidade de trabalho materializado em seu valor de uso e o tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção, "isso vale também para o produto que nosso capitalista obteve como resultado do processo de trabalho" (idem).

Na verdade, o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Ele não pode obter um, sem desfazer-se do outro. O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco ao seu vendedor, quanto o valor de uso do óleo vendido, ao comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, a utilização dela durante o dia, o trabalho de uma jornada. A circunstância de que a manutenção diária da força de trabalho só custa meia jornada de trabalho, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar um dia inteiro, e por isso, o valor que sua utilização cria durante um dia é o dobro de seu próprio valor de um dia, é grande sorte para o comprador, mas, de modo algum, uma injustiça contra o vendedor.

(idem, p. 311)

Percebe-se que o capitalista paga pelo uso da força de trabalho um valor inferior ao valor produzido por essa mesma força de trabalho ao longo do tempo estipulado previamente entre as partes. Por isso abre-se uma divisão importante entre formação de valor e valorização.

O capitalista, ao transformar dinheiro em mercadorias, que servem de matérias constituintes de um novo produto ou de fatores do processo de trabalho, ao incorporar força de trabalho viva à sua objetividade morta, transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a "trabalhar" como se tivesse amor no corpo.³⁰⁷ Se comparamos o processo de formação de valor com o processo de valorização, vemos que o processo de valorização não é nada mais que um processo de formação de valor prolongado além de certo ponto. Se este apenas dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um novo equivalente, então é um processo simples de formação de valor. Se ultrapassa esse ponto, torna-se processo de valorização. (idem, p. 312)

De forma que é possível chegar à seguinte conclusão quanto à valorização ser uma característica própria da produção capitalista, na medida em que produção de valor existe em toda a história, posto que existe trabalho em sentido geral:

Como unidade do processo de trabalho e processo de formação de valor, o processo de produção é processo de produção de mercadorias; como unidade do processo de trabalho e processo de valorização, é ele processo de produção capitalista, forma capitalista da produção de mercadorias. (idem, p. 314)

E este processo independe do grau de complexidade do trabalho, sendo a mais-valia resultado "somente de um excesso quantitativo de trabalho" (idem). Para Marx "a taxa de mais-valia é, por isso, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista". (idem, 1996). Mais adiante Marx retoma a definição de produção capitalista definindo-a como não "apenas produção de mercadoria", mas "essencialmente produção de mais-valia" (MARX, p. 138, Vol. 2, 1996).

O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto,

não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar. (idem, p. 138)

Marx aqui trabalha com um exemplo fora da esfera produtiva, tratando do mestre-escola, um exemplo ligado à questão educativa. Tanto faz trabalhar numa "fábrica de salsicha" ou numa "fábrica de ensinar" desde que esteja posta a relação de extração de mais-valor do trabalhador.

Evidente que o funcionário da escola pública não trabalha numa fábrica, nem vende a sua força de trabalho a um capitalista específico, mas essa retomada das considerações de Marx sobre a mercadoria, valor de uso e valor de troca, força de trabalho, produção da mais valia, etc. são fundamentais para compreender cientificamente que a sociedade capitalista está assentada sobre a exploração do trabalho humano.

Se a divisão social do trabalho impõe para o funcionário de escola que desempenhe seu trabalho específico fora do setor produtivo, isto não significa que não exista nenhuma relação entre essas esferas da divisão social do trabalho. São as mudanças no setor produtivo, base da sociedade capitalista, que vão determinar impactos significativos para a realidade dos funcionários de escola.

Na sociedade capitalista não há escolha. "A renúncia à vida" a que Marx faz referência significa justamente a condição de dependência a que está compulsoriamente submetido o trabalhador diante da classe burguesa, pela divisão histórica e social do trabalho.

A força de trabalho nem sempre foi uma mercadoria: O trabalho nem sempre foi salário assalariado, isto é, trabalho livre. O escravo não vendia sua força de trabalho ao possuidor de escravos, assim como o boi não vende o produto de seu trabalho ao camponês. O escravo é vendido, com sua força de trabalho, de uma vez para sempre, a seu proprietário. É uma mercadoria que pode passar das mãos de um proprietário para as de outro. Ele mesmo é uma mercadoria, mas sua força de trabalho não é sua mercadoria. O servo não vende senão uma parte de sua força de trabalho. Não é ele que recebe salário do

proprietário da terra; antes é o proprietário da terra que dele recebe tributo. (...) Mas o operário, cujo único recurso é a venda de sua força de trabalho, não pode abandonar toda a classe dos compradores, isto é, a classe capitalista, sem renunciar à vida. Não pertence a tal ou qual patrão, mas à classe capitalista e cabe-lhe encontrar quem lhe queira, isto é, tem de achar um comprador nessa classe burguesa. (idem, p. 19-20)

"Na manufatura, o enriquecimento do trabalhador coletivo e, por isso, do capital, em forças produtivas sociais, realiza-se às custas do empobrecimento do trabalhador em forças produtivas individuais." (idem). Mesmo Adam Smith, considerado um dos ícones do liberalismo mundial afirmou:

A compreensão da maior parte das pessoas se forma necessariamente através de suas ocupações ordinárias. Um homem que despende toda a sua vida na execução de algumas operações simples... não tem oportunidade de exercitar sua inteligência... Geralmente ele se torna estúpido e ignorante quando se pode tornar uma criatura humana. (SMITH apud MARX in LOMBARDI, 2011, p. 22)

Isto significa um duplo reconhecimento. Primeiro pela consideração do peso da divisão social do trabalho sobre as possibilidades de vida do trabalhador que estão ceifadas pela forma de organização do trabalho no capitalismo, e segundo por compreender que o animal homem precisa tornar-se uma "criatura humana", o que estamos a nos referir enquanto ser social pela mediação do trabalho.

Essa consideração do "enfraquecimento da capacidade de cada homem individualmente considerado" (MANACORDA, 1991) ocasionado pela divisão do trabalho já era encontrada nos economistas, mas é de Marx a definição de que a divisão social do trabalho é "a expressão econômica da sociabilidade do trabalho na condição histórica da alienação humana". (idem).

(...) alienação do operário no produto do seu trabalho, que é também alienação no próprio processo do trabalho e alienação do homem em relação ao homem e à natureza humana. Dessa condição histórica do trabalho "alienado" - no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem - decorre de uma situação de 'imoralidade, monstruosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas', pois o que em um é 'atividade alienada', é 'estado de alienação' no outro, e uma 'potência desumana' domina a ambos. (MANACORDA, 1991, p. 24)

A alienação é, portanto, um componente do modo de funcionamento e organização do trabalho na sociedade capitalista. Mas, dialeticamente, essa forma alienada de relação entre o ser humano e o trabalho só pode ser abolida "mediante condições práticas" (MARX in LOMBARDI, 2011). Ou seja, é na própria reorganização do trabalho, da produção da vida, que está a chave para o avanço da humanização.

3.3. A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO

Assentadas as bases teóricas sobre o trabalho vamos aos dias atuais. Para Alves o período dos últimos 30 anos corresponde a um modo de controle do metabolismo social denominado por ele de "maquinofatura", uma espécie de síntese da contradição entre a "manufatura" e a "grande indústria", formas sociais da produção do capital apresentadas por Marx no capítulo 13 da secção IV do livro I de "O Capital". A maquinofatura seria a "derivação lógica (e ontológica) da grande indústria" (ALVES, 2013).

Sob as condições da terceira modernidade do capital, constitui-se, como desdobramento da própria grande indústria, a terceira forma de produção do capital que denominamos "maquinofatura", onde a dialética homem-técnica e homem-natureza é revolucionada num patamar superior. O ponto de partida da maquinofatura não é o revolucionamento da força de trabalho (como na manufatura), nem o revolucionamento da técnica (como na grande indústria), mas sim o revolucionamento do homem-e-da-técnica, ou o revolucionamento da própria relação homem-técnica. (ALVES, 2013, p. 23)

Para o autor, ainda que o capitalismo preserve suas linhas gerais de valorização do valor a partir da exploração da força de trabalho em todas as suas etapas históricas de desenvolvimento, subdivide-se em três fases, sendo a maquinofatura um conceito teórico que visa definir o momento presente que vem se prolongando desde a década de 70.

Devido ao seu *modus operandi* de subjugamento do trabalho pelo capital, o acúmulo histórico das contradições do capitalismo vem se agravando de tal

forma, que o sistema se encontra "incapaz de realizar as promessas de bem-estar social e emprego decente para bilhões de homens e mulheres assalariados" (idem, p. 39). Isto tem levado a graves crises, do ponto de vista econômico, mas cada vez mais do ponto de vista da totalidade do sistema. Para ir adiante é fundamental compreender estas contradições internas.

O que denominamos de "capitalismo global" é o capitalismo histórico da fase de financeirização da riqueza capitalista. É o capitalismo das bolhas especulativas e da instabilidade sistêmica que tem caracterizado o sistema mundial produtor de mercadorias nas últimas décadas. O capitalismo global é o capitalismo da mundialização do capital e do complexo de reestruturação produtiva, com a nova divisão internacional do trabalho e o poder global das corporações transnacionais. O capitalismo global é o novo capitalismo flexível, em que se dissemina o espírito do toyotismo como nova ideologia orgânica da produção de mercadorias. Difunde-se o precário e novo mundo do trabalho. O capitalismo global é o capitalismo do neoliberalismo e da vigência hegemônica do mercado (...) Enfim, o capitalismo global é o capitalismo do sociometabolismo da barbárie e das novas formas de irracionalismo e estranhamento social. (idem, p. 39).

Assim, considerando a sua "instabilidade sistêmica" pode-se afirmar que a história do capitalismo tem sido uma história das crises do capitalismo e das tentativas cada vez mais insuficientes de reunir soluções efetivas no interior desta ordem violenta, desigual e exploradora. O sistema do capital aponta para o caráter ineliminável das crises (NETTO, 2012).

A história, real e concreta, do desenvolvimento do capitalismo, a partir da consolidação do comando da produção pelo capital, é a história de uma sucessão de crises econômicas (...) Em pouco mais de um século, como se constata, a dinâmica capitalista revelou-se profundamente instável, com períodos de expansão e crescimento da produção sendo bruscamente cortados por depressões, caracterizadas por falências, quebraadeiras e, no que toca aos trabalhadores, desemprego e miséria. (NETTO, 2012, p. 169)

Então, são as crises do capitalismo, originadas de sua própria dinâmica contraditória interna, uma determinação de nosso interesse, mas insistimos: não um interesse qualquer, individual e surgido da mera especulação, mas uma determinação imposta pela realidade objetiva.

a)Na seção sobre o método em “Contribuição da Crítica à Economia Política”, Marx menciona cinco determinações que devem se desenvolver de

forma encadeada na análise, indicando entre elas justamente “o mercado mundial e as crises” (MARX, 2008). Portanto, elencou ele mesmo a importância desta reflexão desde antes da produção de “O Capital”.

b)Outros teóricos tem historicamente debatido este tema que apresenta uma série de polêmicas no interior da tradição marxista. Em algumas referências utilizadas temos observado menções ao tema no sentido de Grespan na qual o tema da crise em Marx ocupa um lugar central em sua obra (GRESPLAN, 2009) ou de Lucena, que argumenta ser a crise “princípio para uma análise contemporânea da sociedade capitalista” (LUCENA, 2008).

c)Se considerarmos a contribuição de Meszáros, em especial a obra “Para Além do Capital”, como uma das principais referências atuais para debater o marxismo e a sociedade burguesa - ou nas palavras de Ricardo Antunes “uma das mais agudas reflexões críticas sobre o capital em suas formas, engrenagens e mecanismos de funcionamento sociometabólico” - (MESZÁROS, p. 15, 2002), encontraremos exatamente a centralidade da discussão da “Crise Estrutural do Capital”;

d)Conjunturalmente vivemos uma crise sistêmica. A crise que começou nos Estados Unidos e se alastrou para todo o mundo desde 2007 reacende a discussão das crises do capitalismo, da crise estrutural do capital, bem como das possibilidades de construir uma nova sociabilidade.

Feita essa motivação fica explicitado porque entendemos a crise como uma determinação central para a análise da realidade. Em Marx esse é um debate que está situado ao longo de “O capital”, mas é possível apontar já no Manifesto do Partido Comunista reflexões sobre o tema:

Basta mencionar as crises comerciais que, repetindo-se periodicamente, ameaçam cada vez mais a existência da sociedade burguesa. Cada crise destrói regularmente não só uma grande massa de produtos já fabricados, mas também uma grande parte das próprias forças produtivas já desenvolvidas. Uma epidemia, que em qualquer outra época teria parecido um paradoxo, desaba sobre a sociedade - a epidemia da superprodução. (...) O sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas em seu

seio. De que maneira consegue a burguesia vencer essas crises? De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro lado, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos. A que leva isso? Ao preparo de crises mais extensas e mais destruidoras e à diminuição dos meios de evitá-las.” (MARX, 1999, p. 16 -17)

Essa definição é fundamental para a compreensão de que estamos diante de um modelo social que tende ao fracasso, na medida em que não resolve as suas crises, mas somente as posterga. Crises, que de tempos em tempos, colocam em cheque o funcionamento do sistema. Pode-se dizer que as crises são da natureza do sistema capitalista, por ocasião de suas próprias contradições internas, e não uma mera possibilidade ou fruto de má administração e gerenciamento, conforme a ideologia dominante busca mistificar.

De acordo com Grespan (2009) a crise é um tema que se encontra disperso ao longo do Capital, em diferentes momentos que correspondem a cada nível de complexidade em que o conceito de valor e de capital é apresentado, também o de crise o é, com conteúdo correspondente (p. 30).

Com Coggiola (2009) encontramos a seguinte definição:

As crises seriam então o limite à expansão da acumulação, o ponto onde esta expansão não se dá mais de forma lucrativa, ou tão lucrativa quanto antes. É a contradição entre a expansão da produção e a criação de valor, que se expressa na impossibilidade do mercado assimilar a produção excedente. (COGGIOLA, 2009, p.16)

Mas, afinal, quais as causas das crises? Em Marx, segundo Netto (2012), não existe uma causa, mas uma pluricausalidade a partir da combinação das contradições internas ao sistema, das quais chama atenção a anarquia da produção (ou superprodução), o que a diferencia de outros modos de produção como o feudalismo que tinha em suas crises o problema da subprodução, a queda da taxa de lucro e o subconsumo das massas. (idem, p. 173-174). Estas são causas, por sua vez, que derivam da contradição fundamental do modo de produção capitalista: a contradição entre produção socializada e apropriação privada. (idem, p. 177).

Uma atenção especial merece a queda da taxa de lucro. Para a teoria marxista uma das tendências centrais do desenvolvimento capitalista. E trata-se mesmo de uma tendência, pois caso fosse realizável integralmente o modo de produção capitalista entraria em colapso, fato que obriga a burguesia a buscar formas de atenuar essa constante. (idem, p. 166).

Quando um capitalista em busca de ampliação de seus lucros individuais acrescenta uma inovação na produção que reduz os seus custos e possibilita um maior lucro no mercado, este capitalista individual passa a ter um diferencial positivo, uma vantagem nos lucros se comparado aos demais capitalistas. Entretanto, na pressão concorrencial, os outros capitalistas caso queiram se manter no mercado necessitam também daquela inovação para baratear os seus custos e poderem concorrer no mesmo mercado, mas assim que a inovação está generalizada, cai o preço de mercado e desaparece a vantagem obtida pelo capitalista individual. (idem, p. 166)

Em suma: na medida em que cada capitalista procura maximizar seus lucros, a taxa de lucro tende a cair. A concorrência obriga cada capitalista a tomar uma decisão (a de incorporar inovações que reduzam o tempo de trabalho necessário à produção de sua mercadoria) que lhe é individualmente vantajosa, mas que, ao cabo de algum tempo imitada pelos outros, tem como resultado uma queda da taxa de lucro para todos os capitalistas. (...) O significado crucial desse fenômeno é que ele demonstra que a produção capitalista, no seu próprio desenvolvimento, engendra barreiras e obstáculos à sua expansão (idem, p. 166)

Compreendidas as contradições internas mais agudas, o desenvolvimento, a expressão e as causas da crise é possível enfrentar o debate posto em "Para Além do Capital" que, longe de negar estas questões postas, procura dialogar, incorporando-as na reflexão, como podemos observar quando afirma que crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital e que a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação permanente de todas as crises, nos levando a conclusão de que a crise é necessária para o capital progredir para além de suas barreiras imediatas (MESZÁROS, 2002).

Meszáros entende a crise "atual" (que se arrasta desde a década de 70 em

todo o mundo) como uma crise estrutural do capital e pontua os elementos distintivos entre a crise atual e as demais crises do capitalismo.

A novidade histórica da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais:

(1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc.);

(2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado);

(3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferi, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;

(4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na "administração da crise" e no "deslocamento" mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia. (MESZÁROS, 2002, p. 796)

São elementos combinados, mas que, dessa vez, esgotam a possibilidade de deslocamento, segundo Meszáros, um mecanismo interno fundamental de rearranjo das contradições do sistema do capital, que oscila entre as diferentes esferas, da produção, circulação e consumo, repassando de uma para outra o problema da crise em seu componente específico.

Essencialmente há um esgotamento desse mecanismo no sentido da impossibilidade de deslocamento das contradições entre as esferas, apelando não para uma crise localizada em um ou outro ponto do funcionamento interno do sistema, mas para uma crise estrutural, que engloba a falência do deslocamento das contradições, implicando em um problema que atinge, portanto, as causas últimas do sistema.

Assim, a crise rasteja, com alguns momentos de breve fôlego, mas em seguida retorna a um patamar de queda no processo de acumulação. Afinal, a burguesia procura de diferentes formas recompor o seu padrão de lucro, o que

está caracterizado aqui como administração da crise ou deslocamento mais ou menos temporário das crescentes contradições.

A crise estrutural do capital que começamos a experimentar nos anos 70 se relaciona, na realidade, a algo muito mais modesto que as tais condições absolutas. Significa simplesmente que a tripla dimensão interna da auto expansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas dentro do sistema. (idem p. 799)

Acrescenta ainda as questões ambientais, de gênero, previdência social e à inserção da juventude no mercado de trabalho, numa avaliação bastante complexa da crise como paradigma de análise da realidade, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente demonstra o espaço da possibilidade da construção de alternativas sociais. Para Meszáros essa crise traz ainda uma consequência importante qual seja o impacto nas instituições políticas, o que a leva a discutir que o sistema vive então uma crise de dominação no sentido mais profundo do termo:

O sistema existente de dominação está em crise porque sua *raison d'être*⁸ e sua justificação históricas desapareceram, e já não podem mais ser reinventadas, por maior que seja a manipulação ou a pura repressão. Desse modo, ao manter milhões de excluídos e famintos, quando os trilhões desperdiçados poderiam alimentá-los mais de cinquenta vezes, põe em perspectiva o absurdo desse sistema de dominação. (idem, p. 801)

Percebe-se que a crise de dominação tem origem não numa expressão política, como se fosse a política "solta no ar", mas guarda, antes, uma relação direta com as contradições internas do funcionamento do sistema. A dificuldade da dominação é, em última instância, expressão da incontornabilidade do capital. O seu mecanismo contínuo de auto expansão e acumulação até um momento limite em que há uma barreira a ser superada e novamente retorna o mecanismo da auto expansão garantindo uma maior valorização do capital, em detrimento das necessidades humanas.

Se essa característica de incontornabilidade, afirma Meszáros, deu condições

⁸ Razão de ser. Tradução da obra.

ao capitalismo de superar durante muito tempo suas próprias limitações, tornando-o "sistema mais dinâmico do que todos os modos anteriores de controle sociometabólico" (idem), por outro lado garantiu a crescente "perda de controle sobre os diversos processos de decisão" (idem).

De maneira que isso não ocorre somente para os trabalhadores - os quais já é sabido não terem nenhum tipo de poder decisório nessa sociedade - mas do ponto de vista do capital, posto que não importa quantas ações controladoras eles possuam", pois na totalidade "seu poder de controle no conjunto do sistema do capital é absolutamente insignificante. (idem, p. 97). Os próprios liberais, como Adam Smith, já haviam batizado essa característica como "Mão Invisível".

Antes de mais nada, é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma "entidade material" - também não é (...) um mecanismo racionalmente controlável, como querem fazer os apologistas do supostamente neutro "mecanismo de mercado" (a ser alegremente abraçado pelo "socialismo de mercado) - mas é, em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico. A razão principal porque esse sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa - na verdade, até o presente, de longe a mais poderosa - estrutura "totalizadora" de controle à qual tudo o mais inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua "viabilidade produtiva" ou perecer, caso não consiga se adaptar. (idem, p. 96)

Para Meszáros, num processo de crise estrutural, a característica da incontrolabilidade se acentua em proporções desastrosas para a humanidade:

Sob as condições de crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para esse sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral. (idem, p. 100)

Em coerência com a tradição revolucionária, como única solução viável para a crise estrutural, Meszáros reforça o caráter irreformável do sistema do capital a partir de suas soluções internas para os momentos de crise, segundo o qual sua capacidade intrínseca de sempre resolver seus problemas será apenas um "assobiar no escuro" para afugentar o medo. (idem p. 807).

3.4. UMA REFERÊNCIA SOBRE A CRISE NO BRASIL

Dizer que estamos em crise hoje é, portanto, reportar-se ao entendimento da crise estrutural que rasteja há mais de quatro décadas, com impacto forte na América Latina e no Brasil. Portanto, a crise iniciada em 2007 no coração da economia capitalista mundial - os Estados Unidos - não seria uma nova crise, mas uma nova manifestação da crise estrutural que continua a se estender de forma prolongada e profunda.

Mesmo com a insistente negação da importância da explicação marxista para o fenômeno da crise, no ano de 2008, o crescimento da procura pelas obras de Marx, em especial de "O Capital", fez vender em um mês o mesmo de número de livros que se vendia em um ano (nos anos anteriores) de acordo com a central BBC de notícias e a editora alemã Karl Dietz.

Sampaio Jr. (2009) nos alerta sobre a magnitude e os efeitos devastadores dessa crise (ou dessa nova manifestação da crise estrutural):

A Organização Internacional do Trabalho calcula que, apenas em 2008, o número de desempregados aumentou em quase nove milhões e que mais de 100 milhões de pessoas passaram a integrar o número de trabalhadores pobres, ou seja, pessoas que ganham uma renda insuficiente para manter a família (menos de U\$ 2 per capita por mês). Em seu primeiro movimento, a velocidade, a profundidade e a abrangência da crise apresentaram um comportamento igual ou mais intenso do que o ocorrido na crise de 1929. Apesar da pronta atuação das autoridades econômicas, reduzindo as taxas de juro e estimulando demanda agregada, até o início de junho de 2009 a magnitude da trajetória de desvalorização das bolsas de valores superava por larga margem a verificada nos anos 1930; o movimento de queda da produção industrial repetia praticamente o mesmo padrão verificado na Grande Depressão; e a tendência de contração do comércio internacional apresentava-se substancialmente mais intensa do que a ocorrida no processo que culminou com a desarticulação da divisão internacional do trabalho. (SAMPAIO JR., 2009, p. 10)

Um quadro bastante atual e que demonstra de forma cabal as conclusões históricas de que no momento em que o sistema enfrenta barreiras ao seu próprio desenvolvimento (criadas por ele mesmo), para superá-las, prepara

uma crise ainda mais aguda posteriormente. Nesse sentido, as raízes da crise atual se encontram no período neoliberal, por meio da liberalização da economia mundial, na completa desregulamentação das economias nacionais, com participação direta dos organismos financeiros internacionais e que agora explodem sem a menor chance de correção dentro da ordem.

Para Sampaio Jr., os impactos da crise sobre a América Latina - o que inclui o Brasil - serão sentidos de maneira redobrada (idem, p. 127). E, dessa vez, acompanhando a teoria de Meszáros, não será possível apostar em saídas que se apresentaram em outro momento histórico como a construção das economias nacionais nestes países no período da década de 1930. A possibilidade de deslocamento das contradições é cada vez mais restrita. À América Latina restariam três funções na ordem global:

franquear o espaço econômico à penetração do capital internacional, adaptando as forças produtivas e as relações de produção às tendências da divisão internacional do trabalho; coibir o êxodo de correntes migratórias que possam gerar instabilidade nos países centrais; e aliviar o estresse produzido pelas regiões altamente industrializadas no ecossistema mundial, cumprindo o triste e paradoxal papel de reserva de matéria-prima, pulmão e depósito de lixo da civilização ocidental. (idem, p. 134)

Assim, avança no continente um processo de "desindustrialização" e de "reversão neocolonial" (idem), acarretando uma enormidade de prejuízos sociais para a classe trabalhadora. Finalmente é possível dizer que:

Nos marcos da ordem burguesa o futuro é sombrio. Mais do que nunca, o regime do capital virá acompanhado de crescente instabilidade econômica, absoluta irracionalidade na utilização de riqueza, gritante desigualdade social, escalada da prepotência imperialista e inexorável comprometimento das conquistas democráticas. (idem, p. 126)

Para uma melhor dimensão dos impactos da crise no Brasil, destacamos o pronunciamento de Dilma Rousseff, quando ministra da casa civil do governo Lula em 2008, momento inicial do "furacão tropical" (idem) econômico e social. Ao ser convidada pelo parlamento brasileiro em uma audiência pública sobre a crise, Dilma afirmou:

A crise internacional produziu reflexos negativos em todo o mundo e se desenvolve sem previsão de quanto tempo deve perdurar e quanto deve se aprofundar. Além disso, é uma crise mais grave do que a de 29, mais grave que as crises dos anos 90. (...) Hoje, o Brasil está mais preparado. (...) O que temos afirmado é que o governo, hoje, tem maior capacidade para enfrentar a crise, na medida em que mantém a possibilidade de se expandir o crédito, de ter política fiscal e de sustentar o investimento. Por quê? Porque temos uma situação fiscal melhor, uma dívida pública menor; temos menor vulnerabilidade externa, com elevadas reservas em dólar; temos uma política de controle da inflação e também um sistema financeiro com bons fundamentos. (BRASIL, 2009, p. 88, 91 e 93)

Mesmo com clareza da profundidade da crise, observamos um discurso de tranquilidade e otimismo em nada condizente com a estrutura incontrolável do capitalismo. Já em 2013, uma reportagem do jornal “O Globo” chama atenção para os gastos públicos em cinco anos de políticas de enfrentamento à crise. Se num primeiro momento o clima era de calma, isso mudou rapidamente.

O custo do arsenal de medidas que o governo brasileiro teve de usar para combater os efeitos da crise global iniciada em 2008 chega a, pelo menos, R\$ 832 bilhões, ou 16,5% do Produto Interno Bruto (PIB, conjunto de bens e serviços produzidos no país) em cinco anos. Este montante inclui as principais ações adotadas desde a fase mais aguda da crise até agora. Em 2009, no auge da turbulência global, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva chegou a chamar a turbulência de “marolinha”, subestimando seus efeitos sobre a economia brasileira. (...) Nos últimos cinco anos, a equipe econômica brasileira usou os bancos públicos para garantir a oferta de crédito, reduziu juros e abriu mão de quase R\$ 188 bilhões em tributos para estimular a economia. Mas assim como ocorreu no resto do planeta, o PIB brasileiro foi bastante afetado. (GLOBO, 2013)

E isto foi há dois anos. Atualmente segue em curso um brutal ajuste fiscal⁹ para atenuar os efeitos devastadores da crise, como se isso fosse possível em se tratando de um país economicamente dependente. Dessa forma, convivemos

⁹ No âmbito econômico, o fim de 2015 provou que as medidas de Dilma e Levy foram uma opção política pela recessão em conformação com os interesses das elites, bem como se revelaram um fracasso no combate à crise, com efeitos devastadores sobre os trabalhadores e os mais pobres. O governo fechou 2015 com um rombo de R\$ 114,9 bilhões nas contas públicas, o pior resultado desde 1997. O desemprego avança, tendo sido criados até agora cerca de dois milhões de novos desempregados. A indústria segue em franca desaceleração, com grande queda em sua capacidade de utilização - 62%, a menor da série histórica. Mesmo tendo adotado medidas draconianas, como a ampliação das privatizações, a venda de ativos da Petrobras, o corte de direitos sociais e previdenciários e a ampliação da desregulamentação do mundo do trabalho, a contração das contas federais teve como efeito um corte brutal dos investimentos públicos estimado em cerca de R\$30 bilhões, equivalente ao orçamento do Bolsa Família em todo o ano. Somado ao surto inflacionário motivado principalmente pelo aumento nos preços administrados, o cenário para o trabalhador brasileiro é de desastre. (PSOL, 2016)

com o aumento das tarifas mais básicas, retirada de direitos históricos como o tempo de serviço para aquisição do FGTS, pensão, seguro-defeso, entre outros. As rodadas de leilão do Pré-Sal, privatização de portos, estradas e aeroportos ou a mercantilização da saúde e educação dão a tônica do momento atual.

Olhar a nossa situação mais próxima ajuda a exemplificar a teoria da crise estrutural rastejante posta por Meszáros, pois, por mais medidas capitalistas que tenham sido tomadas ao longo dos anos, em diferentes graus de intervenção, ainda não se consegue resolver o problema de que a estagnação, o baixo crescimento e a retirada de direitos continuam a ser uma constante.

Em manifesto recente, assinado pelos maiores movimentos sindicais e sociais do país, é possível observar uma forte crítica quanto aos caminhos escolhidos para a busca de soluções da crise, demonstrando que longe de acabar ou estar contornada, a crise está latente.

Dados do Dieese estimam que, com a proposta original do governo na MP 665, mais de 4,8 milhões de trabalhadores não poderiam acessar o seguro-desemprego (38,5% do total de demitidos sem justa causa em 2013) e 9,94 milhões de trabalhadores perderiam o Abono Salarial. Com as alterações nas MPs na Câmara dos Deputados, que diminuiriam o impacto fiscal, o governo anuncia que aumentará o corte no orçamento dos ministérios e elevará impostos. O quadro de desequilíbrio fiscal das contas do governo não é responsabilidade dos mais pobres, trabalhadores, aposentados e pensionistas. As causas desse desequilíbrio foram a desoneração fiscal de mais 100 bilhões concedida pelo governo às grandes empresas, as elevadas taxas de juros Selic, que transferem recursos para o sistema financeiro, e a queda da arrecadação devido ao baixo crescimento no ano passado. (MST, 2015)

A partir da dinâmica da crise capitalista observemos mais de perto um dos seus traços constitutivos, a precarização do trabalho e sua relação com o cotidiano dos funcionários de escola.

3.5. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Com base no pensamento de Meszáros, Antunes (2009) apresenta definição

da crise estrutural:

A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital. (ANTUNES, 2009, p. 17)

Destaca-se na reflexão do autor os desdobramentos da crise estrutural sobre o trabalho.

pode-se constatar que a sociedade contemporânea presencia um cenário crítico, que atinge não só os países do chamado terceiro mundo, como o Brasil, mas também os países capitalistas centrais. A lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa precarização do trabalho e aumento monumental do exército industrial de reserva, do número de desempregados. (...) Se é um grande equívoco imaginar o fim do trabalho na sociedade produtora de mercadorias, é entretanto imprescindível entender quais mutações e metamorfoses vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, bem como quais são seus principais significados e suas mais importantes consequências. (idem, p. 18)

Além do intenso processo de degradação do trabalho, reafirma a centralidade desta categoria como chave analítica para compreensão da produção social da vida e da organização social e abre a discussão acerca de suas mudanças, o que conceitua de "mutações e metamorfoses do trabalho". Dito de outra forma, se o trabalho continua fundamental, nem por isso deixa de se apresentar de forma diversificada.

A precarização do trabalho impõe a discussão da organização do trabalho na sociedade capitalista, bem como de suas crises "naturais" posto que são as próprias crises e, portanto, em última instância, a forma de organização do trabalho que exigem o processo de precarização do trabalho. Ele é, ao mesmo tempo, condição e consequência da crise.

Como resposta a sua própria crise, iniciou-se um processo de

reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal (...) a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (idem, p. 33)

A precarização do trabalho é, portanto uma resposta do capital a sua crise estrutural. Um tipo de resposta que busca discutir e modificar as questões superficiais abandonando a perspectiva de superação do modelo como um todo.

Embora a crise estrutural do capital tivesse determinações mais profundas, a resposta capitalista a essa crise procurou enfrentá-la tão somente na sua superfície, na sua dimensão fenomênica, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista. (...) Foi exatamente nesse contexto que se iniciou uma mutação no interior do padrão de acumulação (e não modo de produção) (...) Gestou-se a transição do padrão taylorista e fordista anterior para as novas formas de acumulação flexibilizada. (idem, p. 38)

Como as contradições emergem a todo tempo dentro do sistema capitalista, a intensificação da exploração da força de trabalho veio acompanhada de uma retomada das lutas sociais "no final dos anos 60 e início dos anos 70" com importantes significados para o ritmo e a dinâmica do processo.

Isso possibilitou a emergência, em escala ampliada, de um novo proletariado, cuja forma de sociabilidade industrial, marcada pela massificação, ofereceu as bases para a construção de uma nova identidade e de uma nova forma de consciência de classe. Se o operário-massa foi a base social para a expansão do "compromisso" social-democrático anterior, ele foi também seu principal elemento de transbordamento, ruptura e confrontação. (idem, p. 43)

Apesar do vigor, da força e da centralidade do controle da produção as lutas dos trabalhadores tiveram limites que possibilitaram uma nova contra-ofensiva do capital. A dinâmica política restrita às fábricas e locais de trabalho não tiveram condições de se ampliarem enquanto projeto de "formas de organização alternativas". "Com a derrota da luta operária pelo controle social da produção, estavam dadas então as bases sociais e ideopolíticas para a retomada do processo de reestruturação do capital". (idem, p. 46-47).

Assim, surge o taylorismo:

O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, por meio da construção das formas de acumulação flexível, do downsizing, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, em que se destaca especialmente o "toyotismo" ou o modelo japonês. Essas transformações, decorrentes da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas) e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho acabaram por suscitar a resposta do capital a sua crise estrutural. (idem, p. 49-50)

É uma alteração do padrão de acumulação, e no fundo, do padrão de dominação do capital, como já expomos com Meszáros, que expressa um "trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de 'maior realização' no espaço de trabalho", que engloba a falácia da qualidade total, que é exigida no processo produtivo, ao mesmo tempo em que também se condiciona a produção à redução do tempo de vida útil dos produtos. Como é possível falar em "qualidade total" em conjunto com a "taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias"? (idem)

Outra característica do período é a "introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços". (idem, p. 54)

De fato trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo. (idem, p. 54-55)

O processo do toyotismo "supõe, portanto, uma intensificação da exploração do trabalho". O trabalhador precisa operar um número maior de máquinas diversificadas de forma simultânea, além do alto "ritmo e a velocidade da cadeia produtiva", o que implica em mais trabalho em menos tempo. O resultado é que o toyotismo avança no patamar de intensificação da exploração

"combinando fortemente as formas relativa e absoluta da extração de mais-valia." (idem, p. 58)

Ademais, avança no aprofundamento da divisão sexual do trabalho, crescimento dos trabalhadores imigrantes, desregulamentação de leis trabalhistas, na terceirização dentro e fora da empresa, contratação temporária, etc. estes são alguns dos elementos gerais da nova morfologia do trabalho. Para Alves (2013), a dimensão da precarização do trabalho supera a dimensão do trabalho enquanto força de trabalho como mercadoria caminhando para uma perspectiva de "desefetivação do homem como ser genérico".

Salientamos a precarização do trabalho não apenas na dimensão do trabalho enquanto força de trabalho como mercadoria, mas sim a precarização do trabalho na dimensão do homem-que-trabalha (o homem não enquanto pertencimento de gênero, mas sim enquanto ser humano-genérico capaz de dar respostas ao movimento do capital.) (ALVES, 2013, p. 85).

Esse movimento de precarização do trabalho como uma das respostas à crise do capital na esfera produtiva chega com mais força ao Brasil no início da década de 90. Os ajustes neoliberais foram os responsáveis por inserir o país nessa rota mundial.

No governo Collor (1990 - 1992) e depois, no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), o Programa Nacional de Desestatização alterou a propriedade patrimonial de grandes empresas estatais por meio de privatizações. Ao mesmo tempo, ocorreram fusões e aquisições em empresas nos vários setores da economia. Muitas empresas públicas e empresas privadas adotaram Programas de Demissão Voluntária visando enxugar sua força de trabalho, incentivando demissões de operários e empregados e implodindo coletivos de trabalho por meio de terceirizações; grandes empresas adotaram novos modos de gestão e organização da produção, introduziram novas tecnologias informacionais e deslocalizaram plantas industriais para regiões de baixos salários e sem poder sindical. (GUIMARÃES, 2004; LEITE e ARAÚJO, 2009 apud ALVES)

Economicamente, ao longo da década de 90, "o comportamento do PIB foi oscilante, mas a economia brasileira tendeu a estagnação." Até mesmo "a chamada década perdida de 1980 teve um desempenho melhor que a década neoliberal - a década de 1990." (ALVES, 2013)

A reestruturação produtiva com precarização do trabalho, que atingiu o número estável do proletariado brasileiro, e o crescimento medíocre da economia nacional, ampliaram a informalidade no mercado de trabalho que ultrapassou, na década de 1950, 50% da força de trabalho urbano no Brasil. A informalidade é um dos traços histórico-estruturais do mercado de trabalho urbano no Brasil com sua massa de marginalizada social não organizada e sem acesso a direitos trabalhistas. (ALVES, 2013, p. 144)

Além do aumento da informalidade, também foi atingido o "núcleo 'estável' dos trabalhadores assalariados nas grandes empresas", principalmente "onde se concentrava o contingente de operários e empregados organizados e com maior poder de barganha sindical". Ao dialogar com Antunes, Alves faz a seguinte citação: "Depois do dilúvio 'neoliberal', surgiu o novo 'continente do labor' caracterizado pela nova precariedade salarial. (ANTUNES in ALVES).

O acúmulo do neoliberalismo colocou a classe trabalhadora em outro patamar no período seguinte. "Operários e empregados do novo (e precário) mundo do trabalho reestruturado no Brasil que emerge na década de 2000 encontram-se diante da condição salarial do trabalho flexível". De acordo com Alves o novo momento é conformado pela junção de diversos elementos quais sejam o novo arcabouço tecnológico-informacional, o espírito do toyotismo, a renovação geracional dos coletivos de trabalho e as novas relações de trabalho flexíveis (banco de horas, a remuneração flexível referente à PLR - Participação nos Lucros da Empresa, flexibilização do contrato de trabalho).

O novo e precário mundo do trabalho que se amplia no decorrer da década de 2000 no Brasil é perceptível nos locais de trabalho reestruturados das grandes empresas, locais de trabalho transfigurados com a inserção de novas gerações de operários e empregados subsumidos às condições salariais de matriz flexível, caracterizados pelos novos padrões de produção e organização do trabalho flexível e métodos de gestão de cariz toyotista. (...) É claro que a maioria expressiva dos operários e empregados possui vínculos salariais "estáveis". Entretanto o "estáveis" se encontram cercados - ou sitiados - por um contingente de trabalhadores assalariados precários, com trajetórias laborais intermitentes (e inseguras), apesar de formalizadas, no plano contratual. Ao mesmo tempo, os "estáveis" encontram-se pressionados, pelo menos no plano do imaginário social, pela ameaça da demissão imotivada que contribui ainda para as altas taxas de rotatividade da força de trabalho no Brasil. (idem, p. 162)

Aqui é importante pontuar a discussão sobre o discurso recorrente da melhoria

de vida da população por meio da criação de mais empregos formais. Como se relaciona, em tempos de "intensificação da exploração da força de trabalho" (ANTUNES) e da "precarização do homem-que-trabalha enquanto ser genérico" (ALVES) o crescimento de empregos no Brasil? A explicação é encontrada exatamente nas necessidades do capital.

Na ótica da macroeconomia do trabalho, a qualidade do emprego assalariado vincula-se tão somente à formalização contratual (empregos com carteira assinada). Desse modo, numa percepção imediata, de 2003 a 2010 aumentou a qualidade do vínculo empregatício no Brasil (...) É claro que o emprego assalariado com carteira assinada garante ao operário ou empregado uma série de direitos trabalhistas indispensáveis e necessários, mas não suficientes para lhe garantir a qualidade de vida do homem-que-trabalha. Enfim, a qualidade do emprego, como salientamos acima, não pode ser aferida tão-somente pela natureza do vínculo contratual (formal ou informal, ou mesmo estável ou temporário), mas deve-se observar, principalmente, a dinâmica do vínculo sócio metabólico proporcionado pelo trabalho, isto é, a relação trabalho-vida inscrita naquela experiência de emprego assalariado. (idem, p. 163)

A precarização do trabalho não se relaciona de forma mecânica com o quantitativo de empregos formais, mas fundamentalmente com o padrão de exploração dos novos postos de trabalho. Por ocasião das profundas determinações sobre o trabalho e a vida do trabalhador, pode-se afirmar que a precarização estrutural do trabalho formou assim não apenas um trabalhador assalariado de novo tipo, mas também, um novo tipo de homem como "ser social". (idem).

Feito este movimento teórico passemos à análise das entrevistas. Como dito anteriormente avaliamos o trabalho do funcionário de escola por meio das categorias "salário", "condições de trabalho" e "formação". Temos a opinião de que essa combinação permite uma compreensão mais aproximada da realidade do seu trabalho.

No que se refere ao salário, quando questionados o valor que recebiam e em seguida se achavam justo, destacamos três entrevistas:

"Rapaz, recebo R\$497,00. Na verdade recebo 497 porque eu tenho empréstimo né... mas seria... é 600 né." (...) "Nunca. Jamais. Isso nunca foi justo. Isso é salário de... de... de... gente." (Entrevista 1)

"R\$600." (...) "Não, nós trabalhamos muito e ganhamos pouco" (Entrevista 3)

"Líquido tá em R\$650." (...) "Não, nenhum pouco. Bom... porque assim... além de ser um trabalho que exige muito da gente, a gente não tá nem ganhando o que deveria ser o salário mínimo... então a gente tá ganhando bem menos do mínimo, aí isso eu já acho muito ruim. (Entrevista 5)

Observa-se que os valores são muito distantes do salário mínimo e das necessidades dos trabalhadores. Até mesmo o funcionário que afirmou receber mais de dois salários mínimos considera que é pouco diante das demandas que possui e pelo tempo de praticamente 30 anos de trabalho nas escolas do estado.

"Incluindo as gratificações, eu recebo em torno de três salários." (...) "Não. Pela carga horária que eu tenho e pela responsabilidade que eu tenho, que eu assumo aqui na escola. É... Pelo tempo que eu tenho de função e de serviço público poderia ser mais" (Entrevista 8)

Diferentemente da perspectiva salarial onde houve consenso quanto às respostas, no que se refere às condições de trabalho encontramos divergências. Quando questionados se o Estado oferece condições adequadas/satisfatórias para a realização do trabalho em regra geral a resposta foi negativa. Mas foi positiva para duas trabalhadoras, entre elas a funcionária terceirizada.

"Bom... assim até agora tem sido oferecido as coisas que eu preciso sim. Vassoura, pá, esses utensílios sim." (Entrevista 5)

Por outro lado, os depoimentos majoritários são bem mais enfáticos quanto à precarização das condições de trabalho, em especial entre as merendeiras e executoras de serviço básico:

"Rapaz, uma cozinha que realmente prestasse porque é um calor infernal que ninguém aguenta. Na hora que liga o fogão parece que você vai explodir lá dentro de tanto calor. E... bom, o que eu mais acho ruim é isso. O calor que é demais. Aqui não tem estrutura nenhuma de cozinha. Tanto é que aqui só é servido lanche pronto. Não tem. Aqui não tem nem... nenhum lugar pra fazer comida. A verdade é essa. Aqui não tem estrutura de cozinha pra você fazer uma comida. Aí então aqui tem que ser lanche pronto." (Entrevista 1)

"A gente não tem equipamento, a gente tem que brigar... pra comprar um detergente é uma guerra. Falta verdura, falta as coisas que diz que é da agricultura familiar... a gente passa um tempão sem receber uma verdura. Aí as vezes tem que se fazer cota pra comprar um tempero porque não vem. Eu mesmo sou sincera do meu salário eu não dou. Porque eu já ouvi de gente daqui dizer que "ah a gente trabalha com o que tem". Então não sou eu que vou tirar do meu pra botar no almoço. Então é muito pouca coisa que vem pra alimentação. Em termos de equipamento tem que se comprar avental, uma toca é uma guerra pra gente conseguir. Aí fica pior ainda pra gente trabalhar." (Entrevista 7)

"Falta ajuda da parte do comitê pedagógico, de conscientização dos alunos a manter a escola limpa, materiais também que nós trabalhamos muitas vezes com produtos químicos mas não recebemos insalubridade né, então isso causa doenças ao funcionário e infelizmente nós não temos assim um apoio né." (Entrevista 3)

Percebe-se pelas respostas denúncias graves de insalubridade e insuficiência no fornecimento de alimentos. Quando as funções são as de vigilante ou oficial administrativo, também encontramos críticas em relação às condições de trabalho, contudo, mais brandas, trazendo indícios que dentre as diversas funções, as merendeiras e executores de serviços básicos enfrentam uma realidade mais adversa que os funcionários de escola que atuam na função de vigilante e oficial administrativo.

"Rapaz... a meu ver não. Porque eu to aqui ói... não tenho cassetete, não tenho colete, o vagabundo chega aí, e agora eu tô no início desse portão, abro lá, vem o cara, o primeiro a ser rendido sou eu. Entendeu? Aí leva o celular, minha moto, e aí? O estado não vai querer saber, quer que eu sirva, cumpra meu horário e dane-se... (Entrevista 2)

"Um curso de capacitação, um fardamento adequado. Algo que pudesse dar mais segurança ao trabalhador, ao funcionário público." (Entrevista 10)

Para os vigilantes é possível identificar que a principal preocupação em sua condição de trabalho é com a própria segurança diante da violência, da iminência de assaltos enquanto para os oficiais administrativos é a falta de material básico e mais funcionários que definem as reclamações:

"O material didático. Caneta, lápis. Porque caneta a gente gasta muito, né... Tem a caneta que a gente gasta. Falta né... O grafite né... O material básico." (Entrevista 4)

"Tem um meio termo aí? Sim ou não? Só tem sim ou não? Razoável.

As condições que o Estado oferece nem são umas condições ruins, nem são umas condições boas, excelentes. Condições razoáveis. Que dá pra desenvolver. Falta... o principal entrave que a gente tem aqui é falta de recursos humanos." (Entrevista 8)

Por último, analisando a formação, é necessário levar em consideração a participação dos funcionários no programa PROFUNCIONÁRIO. A formação continuada dos funcionários de escola é um dos requisitos legais para que se chegue a condição de educador, de acordo com a legislação.

Contudo, a participação ainda é muito precária por parte dos funcionários de escola. Muitos sequer conhecem o curso. Na amostragem das entrevistas que realizamos foi possível identificar que cinco entrevistados já passaram por esse processo de formação. Quando questionados se já participaram do PROFUNCIONÁRIO e qual a sua avaliação em regra geral os funcionários de escola entenderam como importante, tendo um dos entrevistados que até considerou excelente:

"Já. Eu sou um dos que é... concluí. Eu fiz o PROFUNCIONÁRIO, e sou diplomado no PROFUNCIONÁRIO. Muito bom. Muito bom. Apesar de meu tempo extenso e minha experiência no serviço público e na minha área de secretário escolar eu adquiri ainda muito mais conhecimento e... achei muito bom, muito bom. Excelente!" (Entrevista 8)

Mas, de forma geral, esperavam algum retorno financeiro imediato, como também desacreditam da possibilidade de mudanças definindo o conteúdo do programa como algo próximo do idealismo.

"Já fiz. Ah, muito lindo, no papel. Aquilo ali pra mim, sinceramente é uma utopia. Aquilo não existe. Pelo menos aqui em Sergipe, né. Não sei se em outras cidades do Brasil.. é... realmente deve funcionar, não sei, mas aqui em Sergipe, PROFUNCIONÁRIO? Aquilo ali é uma utopia." (Entrevista 1)

"Conheço. Tô até pra me formar agora. Rapaz... é bom. Aprende, agora... pra gente botar em prática... depende do conselho da escola e da diretora" (Entrevista 2)

"Já participei. Muito bom... na teoria. A teoria é muito boa, agora a prática dificilmente a gente vai conseguir fazer na escola" (Entrevista 3)

"Eu fiz. A primeira versão do profuncionário eu fiz. Pra mim é a pior possível, porque a gente fez e até agora não vi melhoria nenhuma. A

gente fez acho que um ano e meio... não me lembro exatamente. Todo sábado a gente ia e não vi melhoria nenhuma. Eu fiz no primeiro que foi no Gonçalo Rollemberg, eu fiz lá. Na primeira turma foi a minha. E eu não vi melhoria nenhuma, nem salarial, nem no trabalho. Nada. Então pra mim não fez melhoria em nada, em nada. (Entrevista 7)

Por conta da intensa precarização do trabalho existe uma descrença muito grande de que uma proposta de formação continuada de formação de educador possa trazer algum benefício ou novas perspectivas para o trabalho do funcionário de escola. Para os trabalhadores a formação precisa acompanhar um processo de transformação concreto na realidade, ultrapassando o campo das promessas.

A unidade desses elementos que envolvem o salário, as condições de trabalho e a formação possibilitam, de forma categórica, a confirmação da observação cotidiana e das denúncias feitas pelos trabalhadores, no que se refere ao intenso nível de precarização a que estão submetidos os funcionários de escola em Sergipe. Mais do que a observação empírica ou notícias da imprensa ou do sindicato, temos aqui no depoimento direto desses trabalhadores uma aproximação indiscutível com a realidade.

4. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A CONDIÇÃO DE EDUCADOR DO FUNCIONÁRIO DE ESCOLA

"Todavia, retomar alguns pontos do debate não só é politicamente importante como necessário, uma vez que a "crise de superficialidade teórica" não está superada. É preciso romper tanto com o endosso ingênuo de políticas educacionais que se embasam numa visão moralista, didática e economicista de trabalho, quanto com as críticas, mas que caminham numa direção oposta ao curso da história - umas se refugiando no passado e outras esquivando-se das relações concretas historicamente vividas no presente, isolando a escola das determinações que a organizam, estruturam e movem."
(FRIGOTTO, 1991, p. 255)

4.1. TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Percorrendo os escritos de Manacorda sobre a concepção de educação em Marx e Engels é possível compreender a unidade dialética entre ensino/instrução e trabalho produtivo. No texto "princípios do comunismo" de 1847, documento preliminar à escrita do Manifesto do Partido Comunista em 1848, Engels assinala: "Instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e as expensas da nação. Instrução e trabalho [Fabrikation] vinculados." (ENGELS in MANACORDA, 1991, p. 16).

Manacorda chama atenção para a união entre "a instrução e o trabalho de fábrica" que Engels recupera dos utópicos¹⁰ e afirma que estão postos dois momentos: "o que se inicia logo que as crianças podem prescindir dos cuidados maternos e, em seguida, aquele que está associado ao trabalho" (idem, p. 17). A partir desse elemento basilar da compreensão sobre o necessário vínculo entre educação e o trabalho produtivo, Engels afirma como seria possível avançar a uma nova forma de organização social, o comunismo:

A divisão do trabalho já minada pela máquina, que transforma em camponês, outro em sapateiro, outro em operário de fábrica, e ainda outro em especulador da bolsa, desaparecerá por completo. (...) O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma onilateral, atitudes desenvolvidas onilateralmente. (idem, p. 18)

Por meio da união entre educação e trabalho produtivo será possível afirmar a onilateralidade do ser humano e, ao mesmo tempo negar qualquer unilateralidade.

¹⁰ Efetivamente, a proposição marxiana em favor de se unir ensino e produção não só não é original; nem sequer constitui uma proposição: era um fato desde o movimento das escolas industriais de fins do séculos dezoito. R. Owen havia posto em prática esta idéia a partir de 1800 em New Lanark, e desde 1825 no oeste americano. E com Owen, o resto dos socialistas utópicos. (LERENA, p. 124)

O ensino, enquanto ensino 'industrial', isto é, união de ensino e trabalho produtivo ou Fabrikation, que tem por método um estágio inteiramente desenvolvido no sistema de produção, procurará alcançar o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a onilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais. Na origem dessa opção pedagógica está a hipótese histórica da divisão do trabalho e da consequente divisão não apenas da sociedade em classes, mas também do próprio homem, encerrando como está cada um em sua unilateralidade, está também a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da onilateralidade do homem singular, numa perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade. (MANACORDA, 1991, p. 18-19)

Logo em seguida a esse texto, Marx e Engels abordam no "Manifesto comunista", considerando o conjunto de "medidas imediatas que o proletariado tomará após a conquista da democracia.", sustentam na décima medida a bandeira do "ensino público para todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material [mit der materiellen Produktion]" (MARX, ENGELS in MANACORDA).

Isto significa a um só tempo a reafirmação da unidade dialética entre ensino e produção material, bem como o apontamento de que o trabalho não pode continuar da forma em que se encontra.

Parece de qualquer modo, que se pode afirmar que Marx, ao aceitar o princípio da união do ensino ao trabalho material produtivo, exclui, no entanto, qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista, tal como essa se apresenta, porque para ele a fábrica não é um sistema que elimina a divisão social do trabalho, mas antes um sistema que unicamente pela intervenção política (...) poderá, ao abolir seus aspectos mais alienantes, desenvolver uma função libertadora. (idem, p. 21-22)

Esta separação é fundamental para desfazer confusões. Instrução aliada ao trabalho produtivo é diferente de instrução aliada ao trabalho produtivo nos moldes do capitalismo. Aqui está mantida a defesa da mudança radical da organização social do trabalho. Manacorda utiliza passagem de Lenin afirmando que a unidade entre trabalho produtivo e ensino seria a "grande idéia fundamental" e considera, portanto, que isso seria "desde então um ponto

definitivo da pedagogia marxista". (idem, p. 26)

Alguns anos depois nas "Instruções aos delegados do conselho central da AIT", Marx assinala:

Por ensino entendemos três coisas: Primeira: ensino intelectual; Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares; Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico... A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores médias. (MARX in MANACORDA, 1991, p. 27)

Percebe-se em mais um texto de Marx a presença explícita da união entre trabalho produtivo remunerado e ensino, dessa vez acrescido da educação física. Este conjunto de elementos formaria a concepção de educação politécnica de educação em Marx, capaz de abranger "onilateralmente os fundamentos científicos de todos os processos de produção e os aspectos práticos de todos os ofícios" (MANACORDA, 1991).

É possível que nos questionemos sobre a discussão do trabalho para crianças de apenas nove anos. Ainda mais depois de lutas históricas para a supressão do trabalho infantil nas fábricas em todo o mundo. Mas, para Marx não deve existir "nenhum tipo de cisão entre criança e adulto". Para ele "essa cisão constitui o correlato necessário de outra: separar a escola do trabalho e, enfim, separar o trabalho manual e trabalho intelectual e, além disso, separar a prática da teoria". (LERENA, 1991).

Considerando que já está delineado que Marx não defende o trabalho industrial nos moldes do trabalho industrial capitalista, como também que a cada faixa etária corresponde a um limite de tempo de trabalho, sendo a faixa de nove a doze anos de idade limitada ao tempo de 2 horas de trabalho (idem), e para que não reste dúvidas acerca das intenções marxistas, Lerena assinala:

Marx não apela a nenhum tipo de direito abstrato que possam ter as crianças como faz Rousseau. Ele pensa que as crianças aprenderão melhor, não em uma escola de saberes abstratos, mas em uma escola na qual a realidade do trabalho seja o centro, como o é fora da escola. Não é que ele seja um produtivista. Pensa que não se deve privar as crianças de trabalhar, porque acredita que é no mundo do trabalho onde o homem joga tudo, já que é aí, no sistema de relações de produção onde se configuram as classes, a consciência social e, enfim, a possibilidade de transformar a atual sociedade. Pensa, igualmente, que a escola infantiliza a criança e que constitui um obstáculo para uma precoce compreensão das realidades mais decisivas dos jovens, tanto internas quanto externas. Politicamente considera que privar as crianças do trabalho produtivo é reacionário, porque como vimos antes, a combinação do trabalho com o ensino desde uma idade precoce é um dos mais importantes meios de transformação da sociedade atual'. (LERENA, 1991, p. 128)

Em "O Capital", nova consideração sobre a unidade do ensino e o trabalho produtivo:

Seu êxito demonstrou pela primeira vez a possibilidade de vincular o ensino e a ginástica com o trabalho manual e daí também o trabalho manual com o ensino e a ginástica... Do sistema de fábrica, como se pode verificar detalhadamente nos escritos de Robert Owen, nasceu o germe do ensino do futuro que unirá para todas as crianças além de uma certa idade o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não apenas como método para aumentar a produção social, mas também como único método para produzir homens plenamente desenvolvidos. (MARX in MANACORDA, 1991, p. 29)

Manacorda aponta também uma pequena diferença nos termos empregados por Marx no texto "Instruções aos delegados" e em "O capital" quanto à politecnia ou ensino tecnológico, isto é, enquanto no primeiro o termo politecnia (politechnical trainnig) está acompanhado do termo tecnológico (technological) para indicar a perspectiva do ensino socialista, isto é da unidade entre trabalho produtivo e ensino, no segundo o termo 'politécnico' é "atribuído apenas às escolas historicamente existentes com este nome, nas quais se deverá reconhecer especialmente aquele ensino industrial universal que Marx tinha criticado (...). E resolve a questão da seguinte forma:

O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba. O primeiro destaca a idéia da multiplicidade da atividade (a respeito da qual Marx havia falado de uma sociedade comunista na qual, por exemplo, os pintores seriam 'homens que também pintam'); o segundo, a possibilidade de

uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa. (MANACORDA, 1991, p. 32)

Por último, seguindo a sequência de análise das passagens de Marx sobre o tema da educação Manacorda retoma a "Crítica ao programa de Gotha", dez anos depois de "O Capital" e trinta depois do "Manifesto Comunista". Assim escreveu Marx:

Educação popular [ou ensino elementar: Volkserziehung] igual para todos? O que se quer dizer com essas palavras? Acredita-se, talvez, que na sociedade atual (e apenas desta se trata) o ensino possa ser igual para todas as classes? Ou, então, pretende-se que as classes superiores devam ficar coativamente limitadas àquele pouco de ensino - a escola popular - única compatível com as condições econômicas, tanto dos trabalhadores assalariados quanto dos camponeses? (...) Ensino geral obrigatório, instrução gratuita (...) O parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas) em união com a escola popular [Volksschule] (...) Proibição [geral] do trabalho das crianças... sua efetivação - se fosse possível - seria reacionária porque, ao regulamentar severamente a duração do trabalho segundo as várias idades e ao tomar outras medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual." (MARX in MANACORDA, 1991, p. 39)

Para Manacorda, apesar de polêmicas, estas afirmações "tornam a confirmar os temas fundamentais da 'pedagogia' marxiana" quais sejam "a união de ensino e trabalho produtivo para as crianças desde que previamente abolido o que no Manifesto era chamado sua forma atual" e a "exigência de escolas técnicas que com seu duplo conteúdo teórico e prático". (MANACORDA, 1991).

Depois de Marx, o italiano Antonio Gramsci resolveu aprofundar a questão da relação entre trabalho e educação delineada por Marx. Apesar da divisão do trabalho, e por causa dela, afirma que "é historicamente indiscutível a primazia histórica do próprio trabalho industrial, base e princípio do novo homem". (NOSELLA, 1991). Está lançada a base do trabalho como princípio educativo.

Para Gramsci o trabalho industrial é o princípio educativo universal de toda a sociedade moderna. Nosella ao recuperar o pensamento gramsciano apresenta:

Em primeiro lugar já ficou claro, como vimos, que Gramsci nega (pois a própria história o negou) aquele trabalho que não gera sobretrabalho, isto é, aquele trabalho que gera apenas a sobrevivência individualizada sem jamais produzir riqueza universal, base objetiva e necessária para a construção do novo homem culturalmente desenvolvido e potencialmente socialista. Por isso ele defende, e cada vez mais radicalmente, o trabalho industrial, como a forma moderna de atividade produtiva e princípio educativo do homem moderno. Em segundo lugar, é certo que para Gramsci esse trabalho industrial possui densidade histórica que transcende o específico modo de produção que se constitui em base universal educativa do próprio homem moderno e socialista. O conceito de 'não-trabalho' para Gramsci é estranho. (NOSELLA, 1991, p. 138)

Pelo trabalho e não pelo trabalho assalariado, pela forma industrial de produzir e não pelo modo específico do capitalismo de produzir industrialmente, Gramsci advoga o princípio educativo.

a história superará o trabalho industrial em sua relação de poder, mas não em sua essência produtiva, uma vez que o sobretrabalho industrial se reverte de valor universal e é componente válida e indispensável para a nova civilização socialista. (idem, p. 140)

Essa relação entre Gramsci e Marx torna-se importante seja pelo conteúdo do debate acerca do trabalho como princípio educativo, seja pela desmistificação de reduzir o pensamento do primeiro ao humanismo e o segundo ao economicismo. Sob esse aspecto Manacorda é certo:

E se põe em particular, diante da tendência, hoje prevalecente, de dissociar os dois autores, lendo em Marx, sobretudo, o aspecto humanístico das superestruturas. Sob este ponto não haveria nada a objetar, visto que, esses foram, respectivamente, os conteúdos predominantes das pesquisas de um e de outro. No entanto, é preciso se precaver ao considerar aqueles conteúdos como "especialísticos" campos disciplinares escamoteando, assim, as ligações profundas entre eles, quando tratam do nexo e da oposição entre estrutura e superestrutura. (MANACORDA, 1991, p. 94)

Lerena, ao retomar os clássicos e reafirmar que o tratamento marxiano de educação gira em torno da união entre ensino e trabalho produtivo, discute que isso é possível não no presente, mas numa escola do futuro, única possibilidade de realização do homem polivalente (LERENA, 1991). Mas esse é um processo dialético posto que o homem vive no "hoje" e não no "futuro".

Para Marx conta tanto o que é agora o homem, como o que pode chegar a ser, isto é, conta tanto o mundo que é, quanto o mundo que

é possível. (...) Para o pensamento marxiano essa combinação entre ensino e produção, e o resultado dessa combinação, o homem polivalente, não constituem ideais, felizes propostas, bonitos sonhos: estão aí, fazem parte da própria realidade. São tendências que se dão de fato, exigências do movimento real da história, não caprichos do pensamento contemplativo. Embora às vezes se apóie em R. Owen, por exemplo, em O Capital, para defender a união de escola e trabalho, está a mil léguas do socialismo utópico. (idem, p. 129)

Para Lerena, Marx tem condições de fazer essa defesa a partir do trabalho, por ocasião do próprio desenvolvimento da divisão social do trabalho no capitalismo, isto é, que objetivamente assenta as bases para que seja possível o salto histórico dos trabalhadores.

A manufatura, que constitui a primeira fase do desenvolvimento industrial do capitalismo, intensifica a divisão do trabalho, a qual era já característica da produção artesanal: a especialização, a limitação, a cisão do trabalhador. Esta fase da divisão do trabalho é a que estuda A. Smith. Entretanto, Marx já não vive na época da manufatura: em sua época está se impondo sobre ela o maquinismo, a oficina mecanizada. (...) Pois bem: Marx vê na oficina mecanizada, no maquinismo, na tecnologia, a base real da superação da antiga divisão social do trabalho, assim como a base real, tanto da escola do trabalho quanto da produção do homem polivalente ou multilateral. (idem, p. 130)

A grande indústria representa, ao mesmo tempo, a superação da manufatura, e a base para a superação da divisão social capitalista.

Observa-se que a conceituação do trabalho como princípio educativo é delineada em torno do trabalho produtivo, do trabalho industrial. Ele seria a base para construção do novo ser humano superando a sua realização sob as condições do capitalismo. Contudo, queremos discutir o trabalho como princípio educativo em sentido mais amplo. Enquanto "produção material da existência humana."

Sob esse aspecto são fundamentais as contribuições de Arroyo ao abordar um balanço do tratamento histórico dado ao vínculo entre trabalho e educação, bem como ressaltar a centralidade dos elementos materiais da formação humana. "O que estamos acompanhando é a impossibilidade da teoria e da prática educativa ficarem alheias aos processos educativos que passam pela produção material da existência humana." (ARROYO, 1991, p. 163)

4.2. A CONDIÇÃO DE EDUCADOR DO FUNCIONÁRIO DE ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DE SAVIANI E ARROYO

Para estabelecer um conceito mais preciso levando em conta o movimento histórico real retomamos algumas lições de Saviani (2008) de que a educação é uma *atividade especificamente humana*:

Portanto, se o homem não tem sua existência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, ele necessita aprender a produzi-la; ele necessita aprender a agir sobre a natureza. Isso quer dizer, pois, que ele necessita ser educado. Eis porque se diz que a educação é uma atividade especificamente humana sendo, o homem, produto da educação. (SAVIANNI, 2008, p. 246, 247)

Antes os homens produziam sua vida de forma coletiva no comunismo primitivo. "Se apropriavam de forma coletiva dos meios de vida" (Saviani, p. 247). Mas a apropriação privada da terra rompeu esse modelo originando uma sociedade dividida em classes. Esse momento é decisivo.

Portanto, com a propriedade privada surgiram as classes, vale dizer, a divisão da sociedade em classes. E é nesse momento que surge a escola. Até aí não havia escola. A educação coincidia com o próprio processo de existência. Era a própria vida. (...) No próprio ato de viver os homens se educavam e educavam as novas gerações. (idem, p. 247)

A educação é, desde a origem, cindida pela luta de classes.

(...) com a apropriação privada da terra surge a classe dos proprietários cujos membros já não precisam trabalhar para sobreviver porque o trabalho dos não proprietários (os escravos no modo de produção antigo ou escravista) deve prover os meios tanto para sua existência como para a existência do seu senhor, ou seja, o proprietário da terra onde ele vive e trabalha. Surge, assim, uma classe ociosa, que vive do ócio, já que não precisa trabalhar, pois vive do trabalho alheio. E é nesse contexto que surge a escola, palavra que em grego, significa exatamente o lugar do ócio. (idem, p. 248)

Dessa forma a divisão da sociedade em classes, mediante a apropriação

privada dos meios de produção, enseja dois tipos de educação. O parâmetro seria a posição de classe.

Vê-se, pois, que a divisão da sociedade em classes introduziu, também, uma divisão na educação. Se antes a educação eram comum, sendo definida pelo próprio processo de trabalho, com o surgimento das classes a educação se divide entre aquela destinada aos não proprietários e aquela destinada aos proprietários. Os primeiros continuam a se educar no próprio processo de trabalho, fora da escola. Os segundos terão uma educação diferenciada, desenvolvida nas escolas, fora do trabalho, embora igualmente determinada pelo trabalho já que é este que garantia a sua existência permitindo o desfrute do ócio, de tempo livre. Com o advento da sociedade moderna, capitalista, burguesa, a educação escolar, antes restrita a poucos, tende a se generalizar, convertendo-se na forma principal e dominante de educação. (idem, p. 248)

Mas além de diferenciar os tipos de educação por posição de classe, ao falar em educação "fora do trabalho", mas "igualmente determinada pelo trabalho" Saviani também traz pistas para retomar uma questão pertinente. Justifica, de forma objetiva, porque é necessário compreender a dinâmica do trabalho na organização produtiva capitalista para situar o trabalho do funcionário de escola. A divisão social do trabalho em diversas funções específicas como o trabalho do funcionário de escola opera em relação orgânica de interdependência com o trabalho produtivo.

Passando pela cooperação, manufatura, chegando à grande indústria moderna o trabalho se complexifica exigindo um nível cada vez maior de instrução/formação. Mesmo assim, os liberais seguem reticentes a esta garantia demonstrando toda a sua convicção na manutenção da sociedade de classes, conforme assinala Marx ao citar G. Garnier, comendador francês de Adan Smith:

Como todas as outras divisões do trabalho a que existe entre trabalho manual e o trabalho intelectual se torna mais acentuada e mais evidente à medida que a sociedade se torna mais rica. Como qualquer outra divisão do trabalho esta é consequência de progressos passados e causa de progressos futuros... Deve, então, o governo contrariar essa divisão e retardar sua marcha natural? Deve empregar uma parte da receita pública para confundir e misturar duas espécies de trabalho que tendem por si mesmas se separar? (GARNIER apud MARX in LOMBARDI, 2011, p. 23)

Para além da visão estreita e mesquinha da burguesia quanto à necessidade de educação para a classe trabalhadora o fato é que a educação passa a ser uma necessidade oriunda da complexificação do trabalho determinado pelo avanço das forças produtivas a partir da divisão social do trabalho ao longo da história.

A burguesia mesmo não sendo favorável à idéia de aceitar a formação dos trabalhadores foi forçada a adotá-la. Inicialmente nos moldes em que Marx informa sobre as propostas de Smith, quais sejam "ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas" com o objetivo de "evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho". (SMITH in LOMBARDI, 2011)

De qualquer maneira, uma coisa é certa: quanto mais a sociedade se distancia de suas origens 'naturais' e se torna histórica, tanto mais se torna imprescindível nela o momento educativo; quanto mais a sociedade se torna dinâmica - e é assim ao máximo grau, uma sociedade tecnológica que, rapidamente, muda os processos produtivos e aumenta os próprios conteúdos científicos - tanto mais se torna necessária uma estrutura educativa que, gradativamente, adapte a este processo não apenas as novas gerações (mesmo que se nasça homem, nem por isto se nasce homem do século XX), mas também as gerações futuras. Cada vez mais, portanto, aquela instrução que, originariamente, não é uma necessidade primária, mas um luxo inessencial, torna-se uma necessidade indispensável para a produção da vida. Efetivamente, mesmo a simples 'manutenção' da sociedade atual (...) exigiria uma ampla participação de homens técnica e culturalmente capacitados para o controle e a promoção das suas atividades; mas a instabilidade tecnológica, as novas técnicas de que todos falam - cibernética, automação, etc. - a inevitável necessidade de estabelecer previsões planejadas, exigem muito mais do que uma escola ou uma aprendizagem tradicionais. Enquanto a evolução das técnicas produtivas era lenta e sua elaboração a níveis ótimos, após durarem séculos e milênios, tendia posteriormente a cristalizar-se, bastava para transmiti-la a rotina do treinamento no próprio ofício: ao produtor individual bastava em sua vida natural reproduzir e retransmitir uma técnica adquirida. Por outro lado, a sociedade podia permitir-se o 'luxo inessencial' de educar seus intelectuais mais como consumidores do que como produtores da cultura. (MANACORDA, 1991, p. 06)

Assim, a estrutura educativa se complexifica ao passo que o trabalho também se complexifica. Se antes, considerada pela sociedade um luxo, agora uma necessidade imposta pela dinâmica capitalista.

Em suma, as instituições educativas aparecem historicamente

vinculadas, por sua inevitável inércia e por seu caráter de inessencialidade, a estruturas sociais superadas; e o que parecia luxo das elites privilegiadas torna-se, pela própria necessidade da sociedade em seu todo, uma exigência das massas, que abrange a totalidade da população; (idem, p. 08)

As instituições educativas avançam, mas com objetivos bem definidos. Do ponto de vista do marxismo, Saviani coloca que o marxismo apresenta a escola como

um aparelho a serviço dos interesses da classe dominante, cumprindo a função de reproduzir as relações sociais de classe pela imposição da ideologia dominante e pelo preparo dos indivíduos para ocupar os postos que lhes são destinados pela estrutura da sociedade de classes. (SAVIANI, 2008, p. 251)

Em outras palavras, definição com o mesmo sentido encontramos em Meszáros:

a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político. (MESZÁROS, 1981, p. 273)

Mas Saviani classifica essa leitura do marxismo sobre a educação enquanto "teoria crítica reprodutivista".

Essa denominação procura traduzir o entendimento de que essas teorias são efetivamente críticas, pois postulam não ser possível compreender a educação senão com base em seus condicionantes sociais. No entanto, como chegam invariavelmente à conclusão de que a função da educação consiste na reprodução da sociedade em que se insere, ao qualificativo "crítico" se acrescenta o epíteto "reprodutivista". (SAVIANI, 2008, p. 258)

Mas com base em Marx e Lenin procura contrapor essa visão e adentra em outra perspectiva dentro da leitura marxista que seria então uma teoria crítica "não reprodutivista". Com o devido cuidado de que não se pode esperar que essas teorias tenham origem no pensamento da classe burguesa, interessada tão somente no processo de reprodução do capital.

De fato, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação de seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação. Segue-se, pois, que uma teoria crítica, não reprodutivista, só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses da classe fundamental dominada que, no caso da

sociedade capitalista, é constituída pelo proletariado. (idem, p. 254)

Assim, aspirações dos trabalhadores como a universalidade da escola ou o acesso de todos ao saber historicamente acumulado se chocam diretamente com a função previamente definida pelo capitalismo para o sistema educacional.

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista. (idem, p. 256, 257)

Mas o que seria, então, a teoria crítica (não reprodutivista)? Para Saviani "uma teoria *da* educação e não *sobre* a educação". Que coloca em evidência a polarização entre teoria e prática chamando atenção para o fato de que "as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências" (idem), a da primazia da teoria sobre a prática e o seu inverso, a primazia da prática sobre a teoria. Para Saviani é necessário enfrentar essa polarização de forma dialética, procurando a unidade entre a teoria e a prática e não a sua exclusão mútua.

Podemos, então, compreender porque as duas tendências pedagógicas contemporâneas, tratando teoria e prática como pólos opostos mutuamente excludentes, se enredam num dilema do qual jamais poderiam sair. A solução do dilema demanda uma outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática (...). Nessa nova formulação a educação é entendida como a mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (idem, p. 263)

A esta teoria crítica Saviani nomeará de "pedagogia histórico crítica".¹¹ Para Marsiglia "a reflexão desenvolvida pela pedagogia histórico crítica busca propor novos caminhos, para que a crítica não seja esvaziada pela falta de soluções e organizações metodológica do pensamento." (MARSIGLIA, 2011). Na mesma linha de pensamento segue Frigotto, ao rebater críticas no interior do marxismo sobre a inviabilidade do trabalho como princípio educativo e saindo na defesa de uma teoria crítica não reprodutivista:

Do mesmo modo, não poderia deduzir que está se afirmando que dentro do sistema capitalista é possível desenvolver, nas condições próprias de uma sociedade sem classes, cuja travessia supõe o socialismo, uma educação unitária, integral, omnilateral, politécnica ou tecnológica. O que percebo na obra de Saviani é o que está claro na citação analisada, dentro da compreensão de que não só o capitalismo é uma contradição em processo e, como insistia Marx, cada vez mais profunda e insanável, como também existe antagonismo e luta contra-hegemônica. Ao dizer "indícios desta tendência", no que alcanço ler, ele não está afirmando nem que mecanicamente as mudanças científicas e técnicas na base produtiva levem ao comunismo e ao reino da liberdade nem que dentro do sistema capitalista a escola unitária e omnilateral sejam possíveis. Apenas está apreendendo uma contradição e, com isso, a possibilidade de disputar no conteúdo, no método e na forma a direção política na luta pela superação do capitalismo. (FRIGOTTO, 2009, p. 184)

A contradição e a possibilidade de disputa do conteúdo, do método e da forma é a base do pensamento da teoria crítica de Saviani na busca pela superação do capitalismo e suas imposições para a educação.

Com Arroyo (1991), a discussão passa por enxergar o trabalho além da perspectiva da degradação do ser humano. Pensa que é necessário superar a concepção que isola e/ou nega as potencialidades do trabalho ao mesmo tempo em que busca na instituição escolar um espaço de contraponto a essa "degradação humana", pois ela acaba não contribuindo para um processo de resistência e modificação no próprio trabalho, mas fora dele.

Arroyo classifica esse equívoco teórico em quatro partes: pessimismo

¹¹ Apesar dessa identificação direta da teoria crítica com a pedagogia histórico crítica, o próprio Saviani ainda faz uma subdivisão dentro das teorias críticas, considerando como teoria crítica também as teorias inspiradas em concepções libertárias, próximas ao anarquismo, enquanto que a pedagogia histórico crítica seria uma teoria crítica dentro da perspectiva marxista e, portanto, socialista.

culturalista, determinismo tecnológico, o caráter deformador da organização do trabalho e, por fim, a nova história e a negatividade do trabalho.

Ao tratar do pessimismo culturalista explica que "o saudosismo e o conservadorismo culturalista, mesmo misturado ao anti-capitalismo, não parecem ser os melhores conselheiros para vincular trabalho e educação" (p. 165)

Supõe-se que as tradicionais formas de relação homem-natureza na produção familiar e no trabalho autônomo seriam mais educativas do que as novas formas de produção fabril. A cultura do trabalho, acumulada durante séculos, colada a essas formas tradicionais de produção, teria uma positividade que estaria sendo destruída pelo sistema de fábrica. Por sua vez este não ofereceria condições para recolocar uma nova cultura, dado seu caráter deformador. (...) Uma parcela do pensamento educativo vem recolocando os vínculos entre educação e trabalho a partir desse diagnóstico pessimista do trabalho moderno. Daí que a introdução da temática do trabalho nos currículos e conteúdos passe, por vezes, a fazer parte de uma campanha de vacinação defensiva contra os estragos culturais do trabalho fabril. Postura que, ainda que inspirada na crítica ao trabalho capitalista, termina somando-se à defesa das velhas formas de produção e de relações sociais. (ARROYO, 1991, p. 164-165)

No caso do determinismo tecnológico, a crítica fica restrita ao medo e às apreensões dos educadores aos efeitos culturais das novas formas de trabalho, centrando o enfrentamento na entrada de novas tecnologias e não "contra as relações sociais e de propriedade".

Como suposta forma de enfrentar essa perspectiva, a escola surge como um espaço "compensatório".

Frente ao determinismo tecnológico só cabe ao ser humano se defender. Onde? Numa instituição educativa completa que trabalhe todas as potencialidades humanas, que desenvolva os dons individuais de cada um e ajuste cada indivíduo à nova realidade. Educado e fortalecido nessa instituição, o ser humano poderá governar a nova civilização industrial. A relação educação escolar/indústria passa a ser uma relação de suplência ou de compensação. A indústria moderna massificando, a escola nova personalizando. (...) Há um pressuposto nesse determinismo tecnológico: considerar que com os avanços tecnológicos, com o industrialismo, os trabalhadores nada têm a ganhar, são reduzidos a meros braços explorados e deformados. (idem, p. 170)

Continuando com essa série de críticas às formas equivocadas de vincular

trabalho e educação pontua o caso da "moderna organização capitalista do trabalho". Isto é, "se o trabalho em si é princípio educativo, sob o capital ele se tornou deseducativo". Como se "o momento mais formador e educativo estaria na artesanaria quanto o produtor tinha o controle sobre os meios de produção" e "o momento mais deformador estaria na divisão capitalista que separa trabalho intelectual de manual". Para Arroyo esta é uma conclusão precipitada, pois não considera a dialética do trabalho.

Enfatizando a esse ponto essas dimensões, terminamos reduzindo a história da produção a uma história pedagógica, ou dos conflitos pelo controle do saber, do conhecimento e da qualificação. Cada nova tecnologia inserida na produção, cada novo departamento, cada divisão de tarefas só tinha um objetivo: ser mais um lance na expropriação do saber do trabalhador. Nessa história pedagógica o trabalhador sempre perder, o capital sempre ganha, o trabalho perde sua energia ou potencial educativo. O que resta fazer? A resistência aos processos de sua desqualificação e deformação. O educativo passou a ser colocado na resistência ao trabalho e não no trabalho. (idem, p. 173).

Não se pode fazer um debate que relacione a totalidade dos elementos que envolvem o trabalho e a educação na medida em que a resistência está descolada dos processos produtivos.

Um dado importante pode ser notado nesse tipo de abordagem: a desqualificação é inerente aos conflitos de poder que passam pela organização do trabalho e dos sistemas de fábrica; entretanto a recuperação da qualificação é colocada numa exigência externa à fábrica, na escola. (...) Em outros termos, parece se supor que se não há como influenciar e transformar a fábrica lá dentro, só cabe tentar modificá-la de fora. A gerência científica, o parcelamento de tarefas, a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, tudo foi tão eficaz na desqualificação do trabalhador que nada mais há a fazer na fábrica. Só cabe pensar em uma agência externa: a escola. (idem, p. 178)

Finalmente, discute a questão da 'nova' história como empecilho para uma compreensão mais acertada do binômio trabalho-educação. Faz questão de sempre pôr as aspas na palavra 'nova' porque considera na verdade que é "uma volta a velhas formas, de abordar velhas temáticas como a família, a cidade, a escola, a fábrica...". A 'nova' história se preocupa em reagir à "importância explicativa atribuída ao nível econômico", caracterizando qualquer investida nesse sentido como 'economicismo'.

As análises propõem-se serem mais político-culturais do que sócio-econômicas. A moral e o poder, e suas manifestações no cotidiano, na microfísica, na vida privada, nas mentalidades, passaram a ser o central nessas análises e pesquisas. As análises parecem políticas, avançadas, porém o político, o poder, confunde-se com disciplinamento, coerção, inculcação, domesticação, educação. Não é um poder de uma classe, mas de sujeitos sociais diversos, indefinidos. O Estado está ausente, como estão ausentes as classes. Em vez de luta de classes, de ações de sujeitos coletivos, o que se privilegia são ações e reações, imposições e resistências individuais. (idem, p. 180).

Seguindo o entendimento de Manacorda, Arroyo considera que a 'nova história' pode trazer contribuições importantes para o aprofundamento do debate do vínculo entre trabalho e educação, pois para ele "o trabalho não se vincula com a educação apenas no reino do estritamente econômico. O jogo do social e cultural não se decide apenas no campo da fábrica". Mas não se trata disso. O problema é de outra ordem. (idem)

Essa perspectiva, apesar da tentativa de "repolitizar" o vínculo entre produção e ensino traz, como pano de fundo, "uma concepção bastante negativa do trabalho" que significa não aceitar "que ele seja o eixo formador e civilizatório, constitutivo da vida sócio-cultural e do novo ser social; ao contrário, o trabalho moderno é visto como princípio destrutivo, deformador, antipedagógico". (idem)

E este pensamento encontra base material no fato de que realmente as condições de higiene, saúde, moradia, etc. dos trabalhadores são péssimas desde o início do sistema capitalista. Logo, como "confirmar o canto do trabalho como princípio educativo"? "Onde encontrar nesse quadro, nessa 'descida aos infernos', qualquer sinal de um processo educativo na produção fabril e na sociedade moderna do trabalho?". (idem).

A partir dessas reflexões a 'nova história' preferiu seguir no sentido de procurar na resistência e não no trabalho "evidências de lutas, conflitos, desordens, quebras de máquina, enfim, todo sinal de recusa ao sistema de fábricas". (idem) Essa é justamente a "repolitização" a que se referia.

Arroyo também não concorda com as teses que colocam a fábrica e a escola

como instituições pensadas para o disciplinamento de corpos e de mentes, como objeto de uma invenção humana destinada a esse fim específico. Tudo bem que possam cumprir esse papel, mas não se deve desconsiderar as determinações e tendências econômicas, sob pena de cairmos novamente numa perspectiva unilateral, isto é, na ânsia de negar o economicismo, discute apenas como um "projeto exclusivamente político-cultural".

Mas "nem tudo é adestramento" (idem).

O nascimento das fábricas, a revolução industrial, ou melhor, a revolução burguesa, têm suas origens intelectuais, porém é estreiteza demais reluzi-las a um projeto adestrador e moralizador. A revolução burguesa, as novas relações de trabalho, trouxeram e trazem conflitos intelectuais e éticos, nos corpos e nas mentes, porém não se pode ignorar nem deixar de lado as bases econômico-sociais que as geram. (idem, p. 193)

Um suposto caminho, reconhecendo que o trabalho tem uma dimensão política e social e não apenas se concretiza na relação homem/natureza, seria então a vinculação entre trabalho e educação a partir da fábrica e da escola, concretamente.

As relações entre trabalho e educação ganharão muito se não for esquecida a natureza das relações que se estabelecem entre os homens na produção e fora da produção. A coerção política sobre o trabalho no capitalismo não se dá apenas no estritamente econômico, mas também não se dá no estritamente cultural e moral como destacam várias pesquisas sobre a história das fábricas. (idem, p. 194)

Os termos "na produção" e "fora da produção" explicitam exatamente essa concepção de discutir a relação trabalho-educação no próprio trabalho e na própria educação. Aqui reside mais uma tentativa de "politizar o vínculo". "Os termos pareciam marxistas - contradições, mediações, conflitos, resistências, mas a lógica se aproximava da teoria neoweberiana dos conflitos nas instituições complexas" (idem, p. 196).

Tudo continuava girando em torno dos mesmos conceitos, na mesma visão guerreira e usando as mesmas armas, a ideologia - na contramão chamada de cultura. Só que desta vez os trabalhadores não se rendem, resistem, ainda que seja com bodoques. Aliás, as armas destacadas nessa luta de contra-hegemonia cultural no

trabalho e na escola não são as lutas organizadas, o movimento operário, mas as pequenas resistências informais: andar devagar, driblar o sistema, fazer cera, matar o tempo, ludibriar as normas, "as anti-armas da cultura do trabalho". As chamadas resistências economicistas, trabalhistas, são menosprezadas. Lamenta-se que os operários reivindiquem mais salários, redução de jornada e outros benefícios "materiais", muito mais que o controle do poder e das normas disciplinares da organização do trabalho. (idem, p. 197)

Para Arroyo "essas interpretações trouxeram alívio a tantos reformadores e progressistas" diante de uma sociedade dominada pela ampla hegemonia capitalista. Seriam as "interações fenomenológicas". Teorias que sustentam diante das imposições da fábrica e da escola que "a fera não é tão feroz" ou que o "controle não é total". (idem)

As forças produtivas e as relações sociais de produção parecem coisas secundárias, passíveis de serem mudadas dependendo da consciência e vontade de cada indivíduo ou bando. É só resistir às normas e a cultura dominante que as legitimam e as dão sustentação e elas cairão como cai um castelo de areia. O que importa é a experiência vivida pelos atores sociais, pelos trabalhadores, os sem-terra, as crecheiras, os integrantes de movimentos sociais, os oprimidos, os educandos. Não existem relações e estruturas independentes de sua vontade. E se existem, sua modificação só depende da boa vontade e da lucidez da consciência dos agentes humanos. (idem, p. 200)

Mais uma vez Arroyo identifica que estão presentes os traços da tentativa de "explicar a dinâmica social como projeto político pedagógico. O mundo do trabalho e da produção não têm existência objetiva, ele é criado e recriado dependendo da vontade dos agentes humanos". (idem)

Na base do edifício social está a vontade de resistir. Tentando fugir a uma interpretação unidirecional da dinâmica social chamada economicista, cai-se em outra, voluntarista. O movimento operário aprendeu que a história não depende da vontade dos diversos agentes, que os indivíduos não fazem e refazem as circunstâncias a seu prazer, 'que os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, em circunstâncias escolhidas por eles mesmos, mas em circunstâncias dadas e herdadas do passado'. (idem, p. 201)

O conjunto dessas concepções que procuram de diferentes formas vincular trabalho e educação, para Arroyo, na verdade, distanciam-se de uma teoria da formação humana, expressão utilizada por ele para expressar um conceito em que "o trabalho seja o elemento central e constitutivo e formador do ser

humano enquanto gênero". Para ele não pode haver confusão entre "o caráter formador do ser humano que é componente do trabalho" com "a dimensão educativa que sem dúvida está presente na resistência e na indignação moral e política contra a exploração". (idem).

Na concepção marxiana não há possibilidade da formação humana ser reduzida à formação da consciência através de ações especificamente educativo-culturais. A transformação das consciências não corre numa faixa separada da luta pela transformação das circunstâncias, antes forma parte da transformação da realidade concebida como realidade consciente, expressão consciente do ser. O educativo e o cultural não passam na frente nem paralelamente à luta material. A resistência crítica e cultural só pode ser a manifestação consciente dessa luta material. Nessa unidade da práxis crítico-prática se dá a educação das circunstâncias e do ser humano. (idem, p. 202)

Para isto é preciso "assumir com todas as consequências o trabalho como princípio educativo", isto é, avançar na "positividade contraditória, educativa, formadora que vem do trabalho moderno". (idem).

O que estamos sugerindo é a necessidade de irmos além da denúncia dos aspectos deformadores da organização do trabalho capitalista e inclusive além das dimensões educativas da resistência política a essa organização e aprofundemos as dimensões educativas presentes na objetividade do trabalho moderno, no industrialismo, linha tão destacada por Gramsci e tão bem reconstruída por Manacorda (...) (idem, p. 210-211)

Ou como diria Enguita:

O trabalho, e não uma representação fingida do trabalho, mas a atividade produtiva propriamente dita, deve ser parte integrante de toda formação... Se no capitalismo o trabalho pode converter-se em algo abominável, não tira a importância do trabalho para a formação do homem... (...) (ENGUITA apud ARROYO, 1991, p. 211)

Esta seria uma visão mais completa que "não ignora que as forças produtivas se manifestam como forças destrutivas e deformadoras" e, ao mesmo tempo, "considera o trabalho social e o conjunto de capacidades objetivas e subjetivas que ele produz como uma oportunidade de desenvolver um novo ser humano". (ARROYO, 1991).

Para isto é imprescindível "prestar mais atenção aos elementos materiais da

formação humana", o que implica em pesquisar a fundo "a realidade empírica em que estão inseridos os diversos segmentos dos trabalhadores". Vale dizer que por mais que a referência em geral seja feita em torno do trabalho produtivo, aqui, Arroyo ressalta que é preciso observar "os diversos segmentos dos trabalhadores."

Padecemos de uma tradição pedagógica que apenas vê educação na informação, instrução, verbalização ou no cultivo do intelecto, enquanto o trabalho sempre cultivou a totalidade do aprendizado, da constituição humana. Nossas análises têm simplificado bastante a desqualificação do trabalho capitalista: ele expropria o saber sobre a produção, logo é desqualificador; a escola pode informar sobre os fundamentos científicos da produção, logo é qualificadora. Nesse reducionismo do educativo torna-se difícil avançar sobre as dimensões formadoras ou deformadoras do trabalho. (idem, p. 212)

Mas, como se materializa na realidade imediata do funcionário de escola a divisão do trabalho e os impactos na sua condição de educador? Observemos inicialmente as definições do edital descrevendo as atribuições dos cargos de funcionário de escola para efeito de concurso público.

ANEXO I - ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS

Executor de Serviços Básicos - Executar atividades e serviços gerais, de nível primário, envolvendo orientação e execução de serviços operacionais semi-qualificados de infra-estrutura, conservação de limpeza, jardinagem e outros serviços afins.

Merendeira - Executar tarefas vinculadas às atribuições de definição de cardápios e preparação de refeições para os alunos das escolas municipais, sob orientação de nutricionista; realizar os serviços de limpeza e esterilização de pratos, talheres, utensílios e vasilhames de cozinha e de preparação de refeições; execução dos trabalhos de servir merenda e outros tipos de alimentação; e guardar, controlar e zelar pela conservação de gêneros alimentícios adquiridos e consumidos; operar diversos tipos de aparelhos de preparação de alimentos e fogões.

Vigilante - Inspeccionar dependências internas e externas, controlar a movimentação de pessoas, detectar anormalidades e registrar ocorrências. Zelar pela conservação e segurança de armas, instalações e equipamentos, efetuar e receber ligações telefônicas. Desempenhar outras atividades semelhantes.

Oficial Administrativo - Executar tarefas auxiliares de administração em geral, de relativa complexidade; programar, orientar e controlar as atividades de recebimento e guarda de materiais e sua distribuição; executar e supervisionar a digitação de dados e informações; executar tarefas contábeis auxiliares de conferência; classificação, registro e emissão de documentos; executar atividades auxiliares pertinentes à área de pessoal, recursos humanos, compras,

comercialização, financeira, patrimonial, operações postais; organizar e manter atualizados arquivos, fichários e protocolos administrativos.

Percebe-se que desde o edital não estão previstas questões que compreendam o trabalho do funcionário de escola em relação ao conjunto de demandas político-pedagógicas da escola de forma mais ampla, em especial no que diz respeito às decisões de fundo do cotidiano da escola como orçamento, calendário, reformas, reorganização do ambiente de trabalho, diálogo com os pais, etc., limitando, desde a origem, as potencialidades do trabalho do funcionário de escola ao trabalho parcial e fragmentado.

O trabalho do funcionário de escola descolado da totalidade do ambiente escolar, e, portanto, da dimensão política do trabalho que desenvolve, implica numa descaracterização completa de sua condição de educador. Descolado dos processos de discussão e decisão da escola está diminuído em sua prática humana, resumindo-se ao cotidiano do trabalho fragmentado na qual cada funcionário responde por uma parte, enquanto nenhum deles é chamado a pensar o todo.

Ao ignorar essa compreensão do trabalho em vínculo com o desenvolvimento do funcionário de escola enquanto trabalhador pleno e ser humano, desde o momento da publicação do edital do concurso público, o Estado expressa uma concepção de aprofundamento da divisão social do trabalho no interior da escola, reproduzindo a estrutura socioeconômica na qual os trabalhadores respondem a uma parte ou a um conjunto de partes, mas nunca são chamados a deliberar sobre a totalidade do processo produtivo, nesse caso a totalidade dos rumos da escola.

Mas, queremos chamar atenção sobre a seguinte questão: ainda que estivesse o edital escrito de outra forma, mais próxima daquilo que compreendemos ser o conjunto de atribuições do trabalho do funcionário de escola, isto é, definindo suas funções para além de um trabalho parcial no interior da escola, fortalecendo a condição de educador do funcionário de escola, torna-se necessário observar o concreto do trabalho que desempenha, tendo em vista que a dinâmica do real não é determinada pelo mundo das idéias, do dever-

ser.

Neste caso, ao observar a realidade é forçoso reconhecer que sequer o trabalho parcial é garantido de forma satisfatória por parte do Estado que se propõe a fazê-lo. Em outras palavras, mesmo posto em uma função específica e imediata, fragmentado e deslocado do trabalho na escola como um todo, o funcionário de escola não dispõe de condições adequadas para realizar este trabalho parcial.

Com isso estamos afirmando que não se trata de uma merendeira que faz a merenda, mas não participa do conselho escolar, ou de um executor que lava os banheiros e varre as salas, mas não está envolvido no planejamento político pedagógico. Estamos a dizer que, em alguns casos, a própria merenda ou o produto de limpeza utilizado na higienização não estão à disposição. Sequer o trabalho parcial, em muitos casos, pode ser desenvolvido pelo funcionário de escola. A precarização das condições de trabalho está inscrita tanto na fragmentação do trabalho - trabalho parcial e a totalidade do desenvolvimento escolar - quanto no próprio trabalho fragmentado - a execução do trabalho parcial.

Aprofundando a análise a partir das teorias da materialidade do trabalho como base para a condição de educador, trazemos uma importante reflexão de Noronha (2009) que apresenta o conceito de "fetiche" para discutir o trabalho do funcionário de escola.

O "fetiche" encobriria a condição de educador na execução do trabalho parcial do funcionário. A dimensão educativa estaria escamoteada pela realização dos trabalhos manuais, dos trabalhos "físicos". Para a professora, os funcionários de escola são "intrínsecos ao processo educativo, mesmo que não sejam percebidos dessa maneira" (NORONHA, 2009). Assim, abaixo reproduzimos longa, mas necessária citação, que exemplifica o trabalho da merendeira, do inspetor de alunos ou da oficial administrativa na busca de desvelar o "fetiche" que envolve a natureza do trabalho destes profissionais:

Entretanto, seu trabalho é importante, fundamental para que o processo de aprendizagem se realize. A merendeira da escola, quando pensa nos tipos de alimentos que serão oferecidos às crianças, deve combinar um conjunto de ingredientes e complementos nutricionais que contribua para o desenvolvimento biológico daquelas crianças e isto tem um impacto sobre o seu desenvolvimento físico e intelectual. Ela merendeira não escolhe aleatoriamente os alimentos que serão servidos aos alunos - decidindo, por exemplo, se naquele dia servirá sopa ou se escolherá outro cardápio, com outros componentes nutricionais. Sua atividade, no contexto da escola, deve estar articulada com a intencionalidade do processo político-pedagógico e à qualidade do processo ensino-aprendizagem. Haverá, portanto, no trabalho da merendeira, o reflexo de algo que é próprio do processo educativo, em sua concepção mais ampla: o pensar coletivo, a articulação e a integração entre as diversas atividades que se desenvolvem no interior da escola. Da mesma forma, também o trabalho do inspetor de alunos é intrínseco ao processo ensino-aprendizagem e contribui para a transformação de comportamentos entre os alunos. Em uma briga de alunos no pátio da escola, por exemplo, o inspetor cumprirá um papel educativo na medida em que utilizar sua experiência e seu poder de persuasão para convencer os alunos que brigam a que não façam aquilo e resolvam suas diferenças de forma satisfatória para os dois lados. Isto contribuirá para mudar comportamentos, poderá mudar valores e terá reflexos no aprendizado. O mesmo podemos dizer da funcionária que atende na secretaria da escola, embora aparentemente realize burocraticamente tarefas que nada têm a ver com o processo de aprendizagem. Porém, ao lidar com a vida dos professores, tomar conhecimento das notas dos alunos, seus avanços e dificuldades, organizar os horários e o trabalho dos professores, organizar as reuniões do conselho de escola, tomar conhecimento dos problemas disciplinares e das questões gerais da escola, ela está participando do processo de aprendizagem e o seu trabalho é essencial para que ele ocorra. (NORONHA, 2009, p. 362 e 363)

Contudo, a elaboração formal de leis, programas de capacitação, propostas de uma forma geral para a qualificação desses trabalhadores para que se tornem educadores, seguiu a argumentação da profissionalização como base para a condição de educador do funcionário de escola. Definição essa que contou com o aval da representação sindical nacional dos trabalhadores em educação, a CNTE.

No caso dos funcionários de escola exigir-se-á o diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, tendo a formação de nível médio como referência mínima. Sem que sejam cumpridas essas exigências, não há que se falar em profissionais da educação. (CNTE, 2007, p. 497)

O Estado Brasileiro em convênio com o movimento sindical dos trabalhadores em educação (CNTE e sindicatos filiados) concorreram para a visão de que não basta que o trabalhador seja um funcionário de escola para que seja

educador, mas somente alcance essa dimensão do seu trabalho cotidiano na medida em que receba qualificação específica para concretizar esse papel.

Nas palavras de Nascimento:

A profissionalização, nos termos propostos, possibilita o deslocamento do saber fazer da vivência (competências individuais) para o saber fazer de maneira intencional, sistematizada e educativa (competências individuais e competências profissionais). Essas competências a serviço da escola pública, ao se tornarem práticas educativas voltadas à construção de outras relações sociais mais humanizadas, podem, de um lado, representar a possibilidade de se estabelecer um novo paradigma na educação escolar, e, por outro, credenciar os funcionários da educação - **já como educadores e gestores** a atuar nos seus espaços e ambientes próprios, integrados a toda a escola, reconhece os funcionários como educadores somente com a formalização de formação específica. (NASCIMENTO, 2009, p. 384, grifos nossos)

Ou como Maria Teresa Melo que igualmente condicionou para o funcionário de escola que "a sua afirmação educativa está ligada aos processos lentos e graduais de profissionalização". (MELO, 2009):

O que a Lei propõe é a inclusão como profissionais da educação dos trabalhadores que tenham diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. **Não basta trabalhar na escola, é preciso ter a formação necessária para compreender os processos educativos** e exercer com eficiência a função de cada um. (CNTE, 2009, p. 314, grifos nossos)

As afirmações destacadas não deixam dúvidas, portanto, de que há uma compreensão majoritária de que a condição de educador do funcionário de escola tem por base a profissionalização. Este entendimento ficou então sacramentado no texto da lei 12014/2009 que modificou a LDB em seu artigo 61, passando a ter a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

(...)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Aqui se abre uma questão: já são os funcionários de escola educadores por trabalharem nas unidades escolares (creches, universidades, etc.) e desempenharem funções intrínsecas ao processo educativo, conforme as teorias da materialidade do trabalho como base para a condição de educador ou para que alcancem essa condição de educador teriam que necessariamente passar por uma "formação profissional de educador", isto é, ser "profissionalizado"?

Em nossa opinião, o entendimento institucional da necessidade de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim para que o funcionário alcance a condição de educador, traz como consequências dois problemas: O primeiro seria o erro teórico que nos advertia Arroyo, uma vez que essa concepção majoritária relaciona a condição de educador do funcionário de escola à formação, procurando o elemento educativo fora das condições de trabalho a que está submetido no interior da escola. Segundo, permite, de forma consentida ou não, que os governos que protelem a oferta de cursos de profissionalização, protelem consequentemente a afirmação desses trabalhadores enquanto educadores.

Portanto, a profissionalização, mesmo com a melhor das intenções de "tornar" o funcionário de escola um educador por meio do aprofundamento teórico, ao invés de contribuir nesse sentido, opera inversamente, estabelecendo "barreiras formais" para que o funcionário alcance uma condição que na verdade já está posta pela materialidade do seu trabalho. É como se um diploma pudesse garantir essa condição por declaração.

Obviamente que a profissionalização, compreendida aqui como formação continuada, a princípio, não prejudica o funcionário de escola. Mas não é necessária para afirmar a sua condição de educador. Afinal, mesmo possuindo formação compatível com as exigências legais, qual a garantia de que, na sua prática, os funcionários de escola não estejam alienados de sua condição de educador?

Por isso chamamos a atenção para o trabalho. As condições do trabalho

cotidiano do funcionário de escola, e não a realização de um curso de formação (técnico ou superior), é que vai ser, em última instância, determinante para analisar a sua condição de educador. E que não reste dúvida: fazer essa defesa em nada se relaciona com ser contrário à profissionalização destes trabalhadores. Mas tão somente colocá-la no devido lugar.

Algumas falas dos funcionários também contribuíram com esse entendimento. Como se percebe, na natureza do trabalho dos funcionários de escola há aspectos que envolvem a dialética do trabalho manual e intelectual em seu trabalho parcial específico. Mas, considerando a totalidade da escola - quando esta unidade entre trabalho manual e intelectual também precisa estar mantida - não é isso que observamos. Das entrevistas realizadas somente três funcionários já tinha participado/participam do conselho escolar e somente um do planejamento político pedagógico:

"Sim, atualmente eu sou presidente do conselho escolar. Exatamente, porque os planejamentos pedagógicos, plano de Ação, o PPP, projeto político pedagógico, com elaboração de calendário a gente aqui na escola discute coletivamente e o conselho é quem aprova."
(Entrevista 8)

Isso significa que embora haja uma compreensão de que no trabalho parcial que cada funcionário realiza de acordo com sua função (previamente delimitada em edital) existam elementos do trabalho manual e intelectual, contudo, quando considerado o trabalho na totalidade da escola, isto é, enquanto participação nas decisões político-pedagógicas percebe-se um distanciamento, uma divisão clara entre quem "faz" e quem "pensa" os rumos da escola. A grande maioria não participa dos processos fundamentais de decisão dos rumos da escola.

Além disso, há também formas mais sutis de realizar essa separação:

"Assim. O diretor uma vez chamou a gente pra apresentar o plano pedagógico da escola, o projeto político da escola né... aí ele apresentou, passou pra gente o que tinha, ele fez uma reunião com todos os funcionários e mostrou o projeto da escola." (Entrevista 7)

Cria-se um clima de participação, quando na verdade está se colocando o

funcionário na condição de alienação na medida em que não planeja e elabora o projeto político-pedagógico da escola, mas é chamado somente a assistir a apresentação previamente preparada pela direção da escola.

Vale destacar ainda que dentre os funcionários entrevistados que nunca participaram de espaços como o conselho escolar ou o planejamento político-pedagógico da escola há três que já se formaram através do PROFUNCIONÁRIO. Por outro lado, uma das funcionárias que participa do conselho escolar não fez o PROFUNCIONÁRIO por julgá-lo "idiota" (Entrevista 5).

Ou seja, temos indícios de que se por um lado, a profissionalização não necessariamente se traduz no envolvimento do funcionário com o conjunto das decisões escolares, uma vez que a participação do funcionário nesses espaços tem a ver com a separação do trabalho manual e intelectual e não com a formação dos indivíduos; por outro, o envolvimento com essa dimensão do trabalho escolar pode existir sem que o funcionário tenha passado por qualquer tipo de profissionalização.

Isto reafirma que a dinâmica do trabalho (parcial-total) desenvolvido por cada trabalhador não é determinada pela profissionalização, embora tenha relação. O funcionário de escola que participa da profissionalização, sem dúvidas discute a sua condição de educador, mas seu cotidiano de trabalho parcial e precário não implica em garantia dessa condição.

A categoria "reconhecimento", portanto, não dá conta de compreender a fundo a condição de educador do funcionário de escola, pois não basta que ele se "reconheça" como educador. É preciso que essa condição esteja necessariamente inscrita na realidade do trabalho desenvolvido pelo funcionário e não somente em sua fala. O reconhecimento como educador é, então, muito mais simbólico (ideal) do que concreto (real).

Evidente que o simbolismo pode inclusive ajudá-lo a desenvolver uma nova prática no cotidiano do seu trabalho na escola, mas não guarda uma relação

mecânica do tipo "passou pela profissionalização, tornou-se educador". Da mesma maneira o simbolismo pode significar exatamente o contrário, não passando de uma frustração, como podemos perceber no texto de um funcionário de escola recém formado em uma turma do PROFUNCIONÁRIO em Sergipe:

No último dia 30 de janeiro foi realizada a amostra pedagógica da 3ª turma do Profuncionário em Sergipe. O evento aconteceu no Hotel Mercure na orla de Atalaia, em Aracaju e também serviu para comemorar os 10 anos de implantação do curso em nosso país. O Profuncionário faz parte de uma política de valorização e qualificação dos funcionários de escolas e que redunde na contribuição desses trabalhadores na melhoria da educação pública. (...) Contudo, devemos advertir que esse curso isolado do contexto se torna ineficiente, ou seja, a teoria isolada da prática é só mais um conhecimento. (...) Já em Sergipe, apesar de já termos duas turmas formadas e estarmos prestes a ver concluída a terceira turma, vemos a política educacional do Governo traçar o caminho inverso da legislação. Isso é angustiante e extremamente decepcionante. (...) Tanto a terceirização quanto os Processos Seletivos Simplificados descumprem a legislação (...) e em nada contribuem para a valorização dos profissionais da educação. (...) A partir dessa análise, pode-se afirmar que somente a realização do Curso Profuncionário, sem a continuidade dos passos seguintes, se torna totalmente contraproducente. Dinheiro público desperdiçado já que não alcança a sua definição prática definida em lei. Imaginem a merendeira que concluiu o curso de técnica em alimentação escolar ter que trabalhar em uma escola que durante anos só serve produtos industrializados aos alunos. Essa é a realidade da Colégio Djenal Queiroz em Aracaju. Ou ainda um técnico em infraestrutura escolar ter que conversar com os alunos sobre a importância da prática de esportes e conservação do prédio escolar, sendo que a quadra da recém "maquiada" Escola Alceu Amoroso também em Aracaju, com mato de aproximadamente um metro não oferece a menor condição para a prática de esportes. Esses não são casos pontuais e sim recorrentes e fazem partes de um leque maior de escolas problemáticas. (BEZERRA, 2016)

Os termos "angustiante" e "extremamente decepcionante" revelam exatamente a sensação do funcionário de escola que entende que uma profissionalização embora contribua com sua formação não o torna necessariamente um educador. Pelo contrário, a realidade de precarização do trabalho dos funcionários tem apontado para a negação de sua condição de educador e não sua afirmação.

Como falar então em condição de educador do funcionário de escola quando o seu trabalho é precarizado e parcial?

Nesse ponto reside a importância da dialética. Somente com sua ajuda nos é permitido escapar da dupla armadilha: de um lado, o idealismo que afirma a condição de educador do funcionário por meio da profissionalização, independente da materialidade do seu trabalho, como se esta condição fosse um status, um saber adquirido que passa ao trabalhador por meio de uma formação teórica; de outro, a negação pura e simples de sua condição de educador, reduzindo este trabalhador ao trabalho manual, parcial e degradado, ignorando os elementos materiais como base da formação humana, como se a materialidade do trabalho fosse isenta de contradições opostas à alienação.

Caso contrário estaríamos, conforme Saviani, cedendo às concepções crítico-reprodutivistas na qual a escola é apenas o lugar da divisão e precarização do trabalho com fins ideológicos bem definidos, assim como, de acordo com Arroyo, não estaríamos "captando as tendências objetivas que vão conduzindo à supressão da desqualificação ou à superação da unilateralidade do desenvolvimento humano".

Portanto, se não é possível falar em educador em sentido pleno, seja pela materialidade do seu trabalho, ou pela função da escola na sociedade capitalista, tampouco dá para negar esta condição do funcionário de escola. De forma contraditória, o próprio trabalho parcial fornece elementos para pensar a superação da condição de precarização e alienação. Foi o que encontramos em algumas falas quando questionamos se consideravam seu trabalho importante para a formação das crianças e dos jovens:

"Porque eu acho que assim. Que o mais que você precisa em primeiro lugar pra você aprender é você estar bem alimentado. Quando você está bem alimentado você consegue pensar melhor. E também quando os alunos vão pra pegar o lanche, sempre a gente conversa. Então aquele momento de descontração, de conversa, a gente também tá sendo educador. A gente também tá conversando, passando uma orientação, uma informação, tá educando eles também." (Entrevista 1)

"Porque eles tem que aprender principalmente com regras. Porque a gente tá aqui pra cumprir com as regras, não deixar entrar de sandália, nem sem a farda. Aí eles tem que aprender que tem que ter regra. (Entrevista 6)

"A gente além de merendeira é psicóloga, porque um monte de aluno vem conversar com a gente, falar da vida, e aí a gente acaba sendo psicóloga também." (Entrevista 7)

Identificamos nestas falas que o entendimento acerca da importância do seu trabalho para o processo de formação se relaciona com o contato direto com estudantes por meio do diálogo, orientações e afirmação das regras. Esses são momentos intrínsecos ao trabalho parcial de cada funcionário e muito mais próximos de uma perspectiva de humanização do seu trabalho do que algo cansativo e sem sentido.

Percebemos então certo grau de compreensão dessa condição de educador, resultante da própria objetividade do trabalho parcial desenvolvido no interior da escola, mas não uma concepção sólida e acabada, pelo contrário, a afirmação "a gente além de merendeira é psicóloga" demonstra exatamente o nível de distorção/confusão que o próprio funcionário tem sobre a sua condição de educador.

Mas, não fosse a dialética positivo-negativa da materialidade do trabalho como explicar que trabalhadores expostos a intensos níveis de precarização do trabalho possuam consciência da sua condição de educador?

Por isso, é também por meio do trabalho, expresso em "sempre a gente conversa" (entrevista um), "aprender principalmente com as regras" (entrevista seis) ou "falar da vida" (entrevista sete) que arriscamos pensar as possibilidades sobre as quais deve se erguer a resistência ao trabalho alienado no âmbito da escola. O envolvimento do funcionário de escola com a comunidade escolar durante a realização de seu trabalho parcial e a participação no trabalho parcial-total da escola se mostram como importantes bases para desenvolver a sua condição de educador.

Isto é, a materialidade do trabalho, mesmo em condições precárias, contraditoriamente, carrega elementos que contribuem para a superação da alienação. De acordo com Arroyo se as "alienações não são apenas ideológicas, representativas, mas práticas, conseqüentemente têm de ser

destruídas na própria transformação da prática". A perspectiva que se abre então é a de "práticas coletivas dos trabalhadores dirigidas a humanizar essas circunstâncias." (idem)

Não estamos a defender, portanto, que mesmo nas condições do trabalho parcial e precarizado, nas quais contraditoriamente surgem elementos para superar a alienação, os trabalhadores tomem consciência de sua condição e individualmente rompam com a exploração e assumam o controle do trabalho escolar. Isto seria impossível, pois ainda que um ou alguns trabalhadores possam avançar em experiências localizadas de melhorias nas condições de trabalho e ampla participação nas decisões escolares, as bases que determinam a precarização e a divisão do seu trabalho ainda estariam postas.

A resistência para "humanizar as circunstâncias" deve ser ampla e coletiva. As experiências localizadas no máximo podem contribuir com essa resistência, mas não substituí-la, sob pena de enfrentar o problema somente em suas consequências e não nas suas causas.

4.3. NEOLIBERALISMO E TERCEIRIZAÇÃO

Com o advento da crise estrutural iniciada em meados da década de 70, o capital apostou suas fichas na proposta neoliberal, deixando muito claro que "todas as transformações implementadas pelo capital têm como objetivo reverter a queda da taxa de lucro e criar condições renovadas para a exploração da força de trabalho" (NETTO, 2012).

O neoliberalismo significou a combinação entre a reestruturação produtiva, financeirização da economia, retirada de direitos conquistados no período anterior, uma defesa do Estado não intervencionista na economia e a ideologia implacável da competição e do individualismo com muito mais força a partir de defesas como o "fim da história" dando conta de que o capitalismo seria eterno. Esse conjunto de elementos representou uma estratégia política global

apresentada pela burguesia para buscar um novo ciclo de acumulação.

Começemos com as origens do que se pode definir como neoliberalismo enquanto fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. (ANDERSON, 1995, p. 09)

O neoliberalismo persiste, mas não com a mesma força, dados os últimos anos da crise que eclodiu nos Estados Unidos em 2007 no setor imobiliário e tem se alastrado por todo o globo, demonstrando o nível de internacionalização e interdependência das economias nacionais.

Muitos países enfrentam baixo crescimento e os índices de desemprego são altíssimos, em especial entre a juventude. Existem exceções, mas em regra, a dificuldade de reverter o quadro geral é sintomática da incapacidade cada vez maior que tem o capital de se reciclar indefinidamente. Poder-se-ia dizer então, que a estratégia neoliberal fracassou, mas não sob todos os aspectos, conforme assinala Perry Anderson:

Economicamente o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de se adaptar-se a suas normas. (idem, p.23)

No âmbito do Brasil, economicamente dependente ao longo da história, mesmo com o país estando inserido entre as 10 (dez) maiores economias do mundo na atualidade, amarga um quadro social de extrema pobreza, analfabetismo e violência institucional. As contradições capitalistas são agudas num país onde sequer existiu um “Estado de Bem Estar Social” ou nas palavras de Chico de Oliveira “o arremedo de socialdemocracia ou do Estado de bem-estar, ainda que de cabeça para baixo, tinha falhado completamente” (OLIVEIRA, 1995).

Nesses marcos a entrada do neoliberalismo no início da década de noventa teve um efeito devastador para os direitos recém-assegurados na constituição. O país que não chegou a garantir uma rede de proteção social efetiva para a maioria da população passou então a desmontar e privatizar o pouco que havia se erguido.

O Brasil assumiu a cartilha neoliberal no início da década de 1990, período marcado pelas grandes privatizações. O discurso de gestão efetiva e moderna caiu como uma luva desde a campanha de 1989, quando Collor pregava a “caça aos marajás”, ou seja, a modernização da gestão pública brasileira que estivera atravancada por elementos de uma burocracia antiga e predatória a ser substituída por um corpo de técnicos alinhados às tendências econômicas da moda. (LEHER, 2013)

Distante de um projeto de desenvolvimento social e econômico autônomo com base nas demandas da sociedade, o país segue mantendo o seu papel histórico de subordinação na divisão internacional do trabalho. Os sucessivos recordes de lucro dos bancos ilustram bem essas afirmações, inclusive nos governos petistas, os quais é necessário fazer um recorte na análise posto que existe uma discussão intensa acerca do caráter dos governos Lula-Dilma quanto ao fato de o ciclo neoliberal ter sido encerrado ou não. Compreendemos, ainda que com peculiaridades, os governos do PT como um novo impulso continuador da política neoliberal no Brasil.

Assim, já em 2003, no primeiro ano do governo de Lula (PT), afirmava Armando Boito:

O novo governo, de modo surpreendente para muitos observadores, não só está mantendo os pilares do modelo capitalista neoliberal dependente, como está aprofundando alguns aspectos desse modelo. Os membros da equipe governamental não tocaram na herança neoliberal de FHC: a abertura comercial, a redução dos direitos sociais, a desregulamentação do mercado de trabalho e a desindexação dos salários. (BOITO JR., 2003, p. 10)

Contudo não se desconsiderou a “conversão petista” ao neoliberalismo como algo isolado do processo brasileiro:

Agora é importante destacar uma ideia geral: ocorreu um processo político e social no Brasil ao longo dos anos 90 que resultou na

implantação de uma nova hegemonia burguesa em nosso país, baseada no discurso e na prática do modelo capitalista neoliberal dependente. Colocado o problema dessa forma, a “conversão” do PT ao credo do livre mercado aparece como mais um episódio – ainda que sem dúvida um episódio de importância maior – nesse processo de implantação e consolidação da nova hegemonia burguesa. Essa hegemonia transcende o nível dos partidos políticos, já que age sobre as próprias classes sociais. É por isso que afirmamos que a “conversão” do PT não foi superficial e nem repentina(...). (idem, p. 14)

Evidente que há diferenças entre os governos durante a era neoliberal, por isso a caracterização de “neoliberalismo de terceira via”, que trata da demanda dos organismos financeiros internacionais a exemplo do FMI e Banco Mundial na construção de consensos entre as classes, entre as suas representações, que mistifica o caráter real da política a ser aplicada (MELO, 2005). O neoliberalismo tem variações que prolongaram a sua existência.

A presença de sujeitos políticos coletivos de origens de classe diversas como parceiros fundamentais do Estado em sentido estrito e detectada nos documentos do FMI e do Banco Mundial de maneiras as mais diversas. Essa nova forma de parceria procura também a harmonia e a concórdia entre os interesses públicos e privados sob movimentos mais sutis de ordenamento e condução de interesses sociais, em um processo de conformação social que tem como objetivo final a manutenção dos interesses do capital. As novas funções do estado exigem um grau cada vez maior de eficiência e eficácia, de restrições de gastos públicos e controle de salários, mas não do mercado. (MELO, 2005, p. 75)

Concordando com essa visão de continuidade do neoliberalismo entre os governos de FHC (PSDB) e Lula e Dilma (PT), Leher afirma:

O projeto neoliberal não foi, contudo, exclusividade dos anos FHC, mantendo-se e se aprofundando durante os anos da chamada “Era Lula” e no governo Dilma. Desta maneira, ainda que não tenha havido uma privatização escancarada do ensino – com a venda das entidades públicas, como ocorreu com a Vale do Rio Doce, por exemplo – observamos uma diminuição proporcional dos investimentos estatais na educação pública aliada a um crescimento extraordinário do setor privado que investe no mercado de ensino. (LEHER, 2013)

O neoliberalismo enquanto proposta política de dominação global representou de fato o avanço da mercantilização da vida e a educação, como um elemento central de mediação da formação do trabalhador para o mercado de trabalho, sem dúvidas, não esteve excluída desse processo.

Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuraram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos 'usuários' do sistema. (...) os governos neoliberais esforçam-se em enfatizar que a questão central não está em aumentar o orçamento educacional, mas em 'gastar melhor'; que não faltam mais trabalhadores na educação, mas 'docentes mais bem formados e capacitados'; que não faz falta construir mais escolas, mas 'fazer um uso mais racional do espaço escolar'; que não faltam mais alunos, mas 'alunos mais responsáveis e comprometidos com o estudo'. Com os mesmos recursos financeiros, a mesma quantidade de professores e professoras, de alunos, de escolas e de salas de aula, os governos neoliberais prometem fazer uma revolução educacional. (GENTILI, 1998, p. 19)

A escassez de recursos públicos foi, portanto a base do desenvolvimento do neoliberalismo na educação. Da rede básica à educação superior a subordinação do espaço educativo a dinâmica do mercado foi intensa.

A questão de fundo é, por conseguinte, que o capitalismo foi capaz de mercantilizar até a produção do conhecimento nas instituições que, na modernidade, foram forjadas como espaços dotados de graus variados de autonomia acadêmica, conforme a correlação de forças, para, justamente, manter viva a sua função crítica. (LEHER, 2012)

Para Gentili,

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho. (GENTILI, 1998, p. 104)

Esse saber voltado para a competitividade e a esfera econômica do mercado de trabalho produz "um contaminante efeito improdutivo que se constitui na causa fundamental dos males que assolam a escola" (idem). Finalmente, pode-se dizer que se trata de "transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a

em uma possibilidade de consumo individual" (idem).

Gentili (1996) de forma bastante didática descreve as consequências do modelo neoliberal para a educação, abordando o termo "*macdonaldização da escola*" pra estabelecer uma relação entre uma empresa de *fast food* e uma empresa de educação.

A mcdonaldização da escola, processo que se concretiza em diferentes e articulados planos (alguns mais gerais e outros mais específicos), constitui uma metáfora apropriada para caracterizar as formas dominantes de reestruturação educacional propostas pelas administrações neoliberais. Na ofensiva antidemocrática e excludente promovida pelo ambicioso programa de reformas estruturais impulsionado pelo neoliberalismo, as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais. (GENTILI, 1996, p. 08)

Para o neoliberalismo o que importa é que "as instituições escolares devem funcionar como empresas produtoras de serviços educacionais." As consequências são catastróficas.

Em suma, os governos neoliberais deixaram (e estão deixando) nossos países muito mais pobres, mais excludentes, mais desiguais. Incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção "natural" onde os "melhores" triunfam e os piores perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os "melhores" acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os "piores", as grandes maiorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida. (...) Para os que atuamos no campo educacional, a questão é simples e iniludível: logo após o dilúvio neoliberal as nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica (embora também o seja), serão piores porque serão mais excludentes. (idem, p. 16)

Atualmente o processo de terceirização dos funcionários de escola em curso nas redes municipais e estadual de Sergipe corresponde justamente a uma política típica do neoliberalismo. Considerando a proposta de extinção dos cargos relativos às funções desempenhadas pelos funcionários de escola em 2013 e o alto déficit de servidores a terceirização tem avançado a cada dia. Hoje já é uma realidade para boa parte dos vigilantes, por meio de contrato

entre a SEED e a empresa Multseg:

A Secretaria de Estado da Educação (Seed) implantou a vigilância terceirizada em 21 escolas da rede estadual de ensino que apresentavam maior incidência de fatos de violência a pessoas e ao patrimônio escolar. De acordo com o secretário Jorge Carvalho, a Seed implantará a vigilância em mais 50 unidades de ensino a partir de junho, garantindo a segurança do patrimônio público e da comunidade escolar. (SEED, 2015)

Aos poucos avança também para as demais funções com destaque para as merendeiras. Importante ressaltar que de acordo com a Secretaria do Estado de Educação a política de terceirização é amparada por parecer oficial da Procuradoria Geral do Estado.

O secretário de Estado da educação, Jorge Carvalho, em reunião hoje à tarde na sede da Seed, anunciou a contratação, em caráter temporário, de 200 merendeiras para servir às 356 escolas da rede pública estadual. Ele fez o anúncio diante de nutricionistas, técnicos e servidores que trabalham no Departamento de Alimentação Escolar (DAE). A Seed fez consulta à Procuradoria Geral do Estado (PGE), que já se posicionou favorável ao pleito. Tem a autorização do governador Jackson Barreto. As 200 vagas serão preenchidas mediante processo seletivo para contrato de um (01) ano de trabalho, prorrogável por mais um (01). O processo que solicita a contratação dos profissionais de manuseio da merenda escolar será encaminhado à Secretaria de Planejamento (Seplag). (SEED, 2015)

Assim foi feito a partir de agosto de 2015, quando foi lançado o edital 06/2015 garantindo o processo seletivo simplificado:

A SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO - SEPLAG, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, (...) torna público aos interessados que realizará Processo Seletivo Simplificado - PSS para contratação de MERENDEIRO ESCOLAR, objetivando atender a necessidade temporária do serviço, em casos de excepcional interesse público, de profissionais para execução de suas atividades nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, dentro do prazo de validade desta Seleção Simplificada. (SEPLAG, 2015).

À primeira vista, de acordo com as definições marxistas, os funcionários de escola não se adéquam no conceito de trabalhador produtivo de Marx. Como funcionários públicos estão inseridos na produção enquanto trabalhadores improdutivos. É necessário fazer algumas considerações sobre essa divisão acerca do trabalho produtivo e improdutivo.

No capítulo VI, do livro I, considerado inédito, Marx estabelece uma diferenciação entre trabalho produtivo em sentido amplo e trabalho produtivo para o processo capitalista. Embora todo trabalho produza um resultado, sendo, portanto produtivo, há uma especificidade histórica em jogo, qual seja:

Do simples ponto de vista do processo de trabalho em geral, apresentava-se-nos como produtivo, o trabalho que se realiza em um produto, mais concretamente, em mercadoria. Do ponto de vista do processo capitalista de produção, acrescenta-se a determinação mais precisa: de que é produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza – sem equivalente para o operário, para seu executante – em mais-valia, representada por um sobreproduto, ou seja, um incremento excedente de mercadoria para o monopolizador dos meios de trabalho, para o capitalista. (MARX, 1987)

Ou seja, não está se discutindo que o funcionário de escola não produz nada enquanto realiza o seu trabalho, mas que por estar ocupando uma função de funcionário de público no conjunto da divisão social do trabalho, não está diretamente valorizando o capital, isto é, produzindo mais-valia. E arremata:

Todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo. Quando se compra o trabalho para consumi-lo como valor de uso, como serviço – e não para colocá-lo como fator vivo em lugar do valor do capital variável e incorporá-lo ao processo capitalista de produção –, o trabalho não é trabalho produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. Seu trabalho é consumido por causa de seu valor de uso, não como trabalho que gera valores de troca; consome-se-o improdutivo, não produtivamente. (idem)

Não temos dúvidas de que o funcionário de escola é um trabalhador assalariado. Mas não produtivo, do ponto de vista do capital. Para Marx, "o que constitui valor de uso específico [do trabalho produtivo] para o capital não é seu caráter útil determinado (...) mas seu caráter de elemento criador de valor de troca (mais-valia)." Por mais importante que seja o trabalho do funcionário de escola não está em questão a sua utilidade, a sua importância. É a representação de "mais-trabalho" não pago, o que caracteriza que "um trabalho de idêntico conteúdo pode ser, portanto, produtivo e improdutivo" (MARX, 1978).

O processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de sucção de trabalho não-pago. Do que precede resulta que trabalho produtivo é uma determinação daquele trabalho que em si mesmo nada tem a ver com o conteúdo determinado do trabalho, com sua utilidade particular ou valor de uso peculiar no qual se manifesta. (idem)

E assim, Marx afirma que "a diferença entre o trabalho produtivo e o improdutivo consiste tão somente no fato de o trabalhador trocar-se por dinheiro como dinheiro ou por dinheiro como capital." (idem). O trabalho do funcionário de escola diz respeito à primeira definição. Em outras palavras, vende sua força de trabalho em troca de um salário mensal, mas enquanto trabalha não gera riqueza.

No texto "Teorias da Mais Valia", identificado com o livro IV de "O Capital", publicado posteriormente à obra principal, a questão é novamente retomada.

Na primeira fase há troca de dinheiro por mercadoria - troca de equivalentes -, e trabalhador e capitalista se confrontam na qualidade de donos de mercadorias. Trocam-se equivalentes. (Isto é, à relação não importa quando se trocam; e para a transação tanto faz que o preço do trabalho esteja acima ou abaixo do valor da força de trabalho ou lhe seja igual. A transação portanto pode ocorrer de acordo com a lei geral da troca de mercadorias.) Na segunda fase não há troca. O dono do dinheiro cessou de ser comprador de mercadoria, e o trabalhador, de ser vendedor de mercadoria. O dono do dinheiro funciona agora como capitalista. Consome a mercadoria que comprou, e o trabalhador a fornece, pois o uso de sua força de trabalho é seu próprio trabalho. Por meio da transação anterior, o trabalho mesmo se tornou parte da riqueza objetiva. O trabalhador o executa, mas o trabalho pertence ao capital e agora é deste apenas função. Ocorre portanto sob seu controle e chefia diretos; e o produto onde se materializa é a nova efígie em que o capital aparece, ou melhor, em que se realiza efetivamente como capital. Nesse processo, portanto, o trabalho se materializa de maneira direta, transforma-se de imediato em capital, depois de já se ter incorporado ao capital, formalmente, pela primeira transação. Mais precisamente, converte-se aí em capital mais trabalho do que o capital (trabalho materializado 129) que se desembolsou antes na compra de força de trabalho. Nesse processo há apropriação de uma parte não paga do trabalho, e só por esse meio o dinheiro se transforma em capital. (idem)

O consumo da força de trabalho - que é o próprio trabalho vivo - pelo capitalista não apenas conserva o valor das demais mercadorias como acrescenta valor a elas.

Isso se expressa no resultado do processo: o trabalho que se materializou no produto é maior do que o trabalho materializado na força de trabalho e, portanto, maior do que o trabalho materializado que é pago ao trabalhador, ou o capitalista, no processo efetivo, recupera, isto é, recebe não só à parte do capital a qual desembolsou em salário, mas também mais-valia, que nada lhe custa. (idem)

Para não deixar dúvidas de que é o valor, e não o valor de uso que determina o trabalho produtivo, e para além do exemplo já exposto da fábrica de salsicha ou fábrica de ensino, Marx afirma que "a mesma espécie de trabalho pode ser produtiva ou improdutiva":

uma cantora que vende seu canto por conta própria é um trabalhador improdutivo. Mas, a mesma cantora, se um empresário a contrata para ganhar dinheiro com seu canto, é um trabalho produtivo, pois produz capital. (idem)

Aqui está posta o caso da terceirização no interior da categoria de trabalhadores funcionários de escola. Marx nos alerta que o trabalhador, ainda que esteja realizando a mesma função - a rigor um vigilante terceirizado ou um vigilante concursado realizam a mesma função, por exemplo - antes caracterizado como trabalhador improdutivo pelo fato de ser funcionário público, não servindo para valorizar o capital, é, agora, considerado um trabalhador produtivo, uma vez que entre o trabalhador e o Estado existe a mediação de uma empresa privada.

Com a complexidade das relações sociais os trabalhadores são produtivos ou improdutos a partir da relação estabelecida:

Os próprios - trabalhadores produtivos podem ser para mim trabalhadores improdutos. Por exemplo, mando forrar de papel as paredes de minha casa, e os forradores são assalariados de um patrão que me vende essa atividade: para mim trata-se de uma compra como seria a da casa com as paredes forradas, trata-se de um dispêndio de dinheiro em mercadoria para meu consumo; mas, para o patrão que manda esses trabalhadores forrar as paredes, são eles trabalhadores produtivos, pois lhe fornecem mais-valia. (idem)

Em seguida, Marx estabelece uma definição acessória de trabalho produtivo, considerando-o como produção da riqueza material, isto é, independente do conteúdo do trabalho:

Ao observar as relações essenciais da produção capitalista podemos portanto supor que o mundo inteiro das mercadorias, todos os ramos da produção material - da produção da riqueza material - estão sujeitos (formal ou realmente) ao modo de produção capitalista (pois, essa tendência se realiza cada vez mais, e é, por princípio, o objetivo, e só com aquela sujeição se desenvolvem ao máximo as forças produtivas do trabalho). De acordo com esse pressuposto, que denota o limite e assim tende a ser cada vez mais a expressão exata da realidade, todos os trabalhadores ocupados na produção de mercadorias são assalariados, e todos os meios de produção os enfrentam, em todas as esferas, na qualidade de capital. Pode-se então caracterizar os trabalhadores produtivos, isto é, os trabalhadores que produzem capital, pela circunstâncias de seu trabalho se realizar em mercadorias, em produtos do trabalho, em riqueza material. E assim ter-se-ia dado ao trabalho produtivo uma segunda definição, acessória, diversa da característica determinante, que nada tem a ver com o conteúdo do trabalho e dele não depende. (idem)

Ao passo que avança o processo de privatização/terceirização dos trabalhadores "funcionários de escola" há em curso um processo de alteração significativo em relação ao papel desempenhado por esses trabalhadores no conjunto da estrutura socioeconômica. Estamos diante de uma conversão dos funcionários de escola que passam a ser trabalhadores produtivos contribuindo diretamente com a valorização do capital.

Ademais das consequências da reorganização do trabalho dos funcionários de escola no plano econômico, novas características políticas e culturais são assumidas por esses trabalhadores, com destaque para o distanciamento da participação no ambiente escolar, tendo em vista ele ser empregado de uma empresa terceirizada e não funcionário da escola - no sentido de funcionário público e, portanto, distante da discussão coletiva acerca da organização político pedagógica do espaço escolar, fato que aprofunda a alienação do trabalhador.

Isto fica evidente quando observamos as respostas da entrevista número 6 que dizem respeito à trabalhadora terceirizada na função de vigilante, quando afirma categoricamente que nunca participou dos espaços coletivos de definição de rumos da escola como conselho escolar e planejamento político pedagógico, como também desconhece o plano de carreira dos servidores e o projeto de formação PROFUNCIONÁRIO. Reafirmando esse distanciamento do ambiente escolar, quando perguntada se sempre trabalhou na mesma escola

sua resposta não deixa dúvidas:

"Não, tem pouco tempo que eu trabalho aqui. Porque eu sou de uma empresa terceirizada aí fico mudando de posto." (Entrevista 6)

A rotatividade dos trabalhadores terceirizados implica necessariamente em um não envolvimento mais orgânico do trabalhador com a escola. Além disso, é perceptível que os funcionários de escola, mesmo os mais antigos que não entraram por meio de concurso público, são contrários ao processo de terceirização. Ou seja, além de questionável pela sua própria natureza de aprofundamento da precarização das condições de trabalho (rotatividade, não envolvimento escolar, falta de estabilidade, etc.) a terceirização tem sido imposta contra a vontade dos funcionários de escola.

É o que percebemos nas respostas dos funcionários quando questionados sobre ser favorável ou não à terceirização e a justificativa para sua posição:

"Nunca. Jamais. Nem funcionário de escola, nem terceirização em canto nenhum." (Entrevista 1)

"Não. Porque... a terceirização a gente não tem como controlar quem vai entrar na escola né, entra qualquer tipo de pessoa, aí volta a ser o tempo de antigamente do trem da alegria né... e tem que ter o concurso público. (Entrevista 3)

"Não. Eu sou a favor do concurso público. Agora eles promovem os concursos públicos, mas aí o pessoal desiste porque... pelo salário e acaba a escola ficando sem funcionário." (Entrevista 4)

"Não. Porque isso seria é... como se fosse matar a nossa categoria, porque terceirizar não é a solução não. (Entrevista 5)

Fica em evidência que os trabalhadores não querem voltar ao tempo anterior ao concurso público em que os funcionários de escola se tornavam funcionários por meio de indicação e favorecimento político. Ao mesmo tempo percebe-se na entrevista quatro, que a valorização salarial é fundamental, dando a entender que não adianta terceirizar, mas também não adianta manter os funcionários concursados da forma como se encontram.

No caso dos vigilantes há preocupações diversas como a diferença salarial entre o trabalhador terceirizado e o trabalhador concursado, a segurança do

funcionário por conta de o vigilante terceirizado ter direito ao porte de arma e a remoção de funcionários concursados para adequar as escolas à terceirização:

"Não, porque desvaloriza as pessoas que estudou e prestou concurso. E aliás, os vigilantes, eu não vejo diferença de um da gente com um terceirizado. Porque o terceirizado é desarmado, porque pelo ECA não é autorizado a usar armamento, então praticamente não tem serventia, porque invés de pagar o salário justo pra gente paga ao terceirizado o dobro, o triplo, porque na verdade paga R\$3.000 mais ou menos pra empresa e o vigilante recebe 1000 conto, R\$1.000... aí é uma falsa ilusão. As escolas que pode ter armamento é a noite. E outra: sem ser nas escolas tão vindo, imagine numa escola, pode o ladrão vim e tomar as armas do vigilante e fica mais vulnerável." (Entrevista 2)

"Contra. Porque assim... como vigilante... é... o governo contratou uma empresa de vigilante terceirizado. Então... eles tomam nosso espaço colocando a gente em outras escolas. Tirando a gente de nossa área de trabalho, do horário, colocando em outro horário, ou em outras escolas. Eu acho que isso, né? Um desconforto pra o servidor público que tá trabalhando naquela própria área. (Entrevista 10)

Um funcionário retomou a formação no PROFUNCIONÁRIO e a concepção de educador que seria contraditória com a terceirização:

"Não. Porque eu acho que o funcionário de escola, ele é um educador. Ele não é uma atividade meio, uma atividade... o funcionário de escola ele é um educador. Ele participa do processo de educar. Então você não pode tá terceirizando. Você tem que preparar, capacitar um funcionário para que ele trabalhe na função de educador. Ele é parte do sistema. Não tem como ser um funcionário terceirizado, temporário. Porque isso não funciona no meu entender. E eu aprendi isso no PROFUNCIONÁRIO. (Entrevista 8)

Finalmente é interessante a opinião da funcionária terceirizada, em contradição com a estabilidade reivindicada pelos demais funcionários como condição de um maior envolvimento com a escola e valorização profissional. Para a funcionária terceirizada, a terceirização é importante justamente porque quebra com a estabilidade, o que segundo ela, contribuiria mais para o empenho do funcionário em suas atividades.

"Rapaz... Eu acho que sim, porque quando é terceirizado as pessoas se empenham mais com medo de perder o trabalho, enquanto... funcionário não. Funcionário não tem medo de perder o emprego". (Entrevista 6)

Por esta afirmação, o medo de perder o emprego seria a base para um bom

profissional. Contudo, não nos parece compatível com uma compreensão de melhores condições para desenvolver o trabalho que o funcionário esteja pressionado pela insegurança sobre a sua demissão.

Nesse sentido, a valorização do funcionário de escola nos termos do capital significa uma intensificação das relações precarizadas de trabalho. O que para o capital é valorização, para o trabalhador é terceirização. Embora o termo valorizar aparente ser algo progressivo, só o é para o capital. Essa valorização não trata de melhores condições de trabalho e envolvimento político do funcionário. Pelo contrário, a terceirização significa um aprofundamento da condição de mercadoria do funcionário de escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Com a derrota do socialismo realmente existente por um lado e, por outro, a crescente apropriação privada de um novo salto, ou novo patamar tecnológico, que dispensa trabalhadores e intensifica o trabalho dos que permanecem na produção, instaura-se uma vingança do capital contra os direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora" (FRIGOTTO in SILVA, 2012, p. 12)

Inicialmente registramos que a pesquisa realizada, sempre comprometida com a busca da máxima aproximação da realidade, isto é, com o objetivo de compreender profundamente a materialidade do trabalho dos funcionários de escola e sua condição de educador, somente foi possível pela opção do materialismo histórico dialético como método do conhecimento. Nesse sentido, queremos ressaltar não apenas o conteúdo dos resultados a que chegamos, mas a forma com que se tornou possível alcançá-los.

A partir das categorias a)totalidade - *relação orgânica entre as partes e o todo*, numa compreensão do funcionário de escola enquanto trabalhador da educação em tempos de crise do capital; e b)contradição - entre "as lutas e mudanças político institucionais que constituíram historicamente a sua condição de educador" e "a materialidade do seu trabalho, cada vez mais precarizado e fragmentado"; foi possível analisar as mediações entre trabalho e educação.

Nesse sentido, destacamos os seguintes apontamentos:
a)o reconhecimento científico do trabalho precarizado e parcial desenvolvido pelos funcionários de escola da rede estadual de Sergipe;

b)o trabalho como determinante da condição de educador do funcionário de escola, superando a concepção idealista de que essa condição viria a existir somente por meio da legislação e profissionalização;

c)a crise e seus impactos como o aumento da precarização do trabalho são, em última instância, os parâmetros para discutir a condição de educador do funcionário de escola da rede estadual de Sergipe;

d)a terceirização enquanto um estágio de aumento da precarização do trabalho do funcionário de escola, tornando o trabalhador produtivo do ponto de vista do capital enquanto aprofunda a alienação da sua condição de educador do ponto de vista do trabalhador.

Vejamos de forma mais detalhada.

Primeiro, ficou evidente que o baixo nível salarial, ausência de materiais básicos para a realização do trabalho, insegurança, condições insalubres, enfim, um conjunto de dificuldades que compõem uma realidade de precarização precisa ser diagnosticado para pensar em superar essas condições. Por mais denúncias públicas e observações empíricas que existissem era fundamental esse "atestado" científico, por meio da análise criteriosa dos dados e informações coletadas junto aos órgãos públicos, a imprensa e o diálogo direto com estes trabalhadores.

É fato, e não ideologia, que os funcionários de escola da rede estadual de Sergipe estão submetidos a condições precarizadas e fragmentadas quanto ao trabalho que desenvolvem nas escolas.

Segundo, é sobre a base ontológica e histórica do trabalho que se desenvolve tanto a afirmação quanto a negação de sua condição de educador. Portanto, temos uma profunda angústia. Se por um lado, percebemos que é concreta a condição de educador do funcionário a partir do seu trabalho, sendo possível e necessário fortalecê-la para enfrentar a dura realidade de profunda precarização e alienação, por outro, percebemos que as determinações do capital em crise percorrem o caminho inverso, aprofundando a precarização, alienação e impedindo qualquer possibilidade de avanço na materialidade do trabalho que determina a condição de educador do funcionário de escola.

Dessa forma, não cabe procurar fora do trabalho, isto é, na profissionalização ou qualquer outro tipo de proposta, a solução para o problema de sua condição de educador. A profissionalização não resolve o problema, por mais que contribua com uma reflexão mais aprofundada acerca do trabalho do funcionário. Insistimos que é no próprio trabalho que estão os elementos materiais da formação humana. A divisão entre trabalho manual e intelectual e entre trabalho parcial e total no interior da escola são divisões que precisam ser superadas a partir de uma unidade dialética. Essa é a única forma possível de reconstruirmos a condição de educador do funcionário.

Terceiro, ressaltamos que a discussão do valor de uso e valor de troca, exploração da força de trabalho, alienação, e demais conceitos da crítica da economia política de Marx, em combinação com a leitura da crise estrutural do capital apresentada por Meszáros, contribuíram para desvelar o aprofundamento da precarização e mercantilização do funcionário de escola expressas nas condições de trabalho e terceirização a que estão submetidos, fruto das consequências gerais do capitalismo em crise.

Considerando que a crise estrutural data de meados da década de setenta pode-se inferir que a concepção de educador do funcionário de escola - forjada nas lutas e referendadas nas mudanças político institucionais - se processou historicamente já na presença da crise, que por ainda não ter se manifestado tão violentamente como nos últimos anos, permitiu o fortalecimento desse entendimento. Isto significa dizer que o avanço da compreensão da condição de educador no campo das idéias, documentos oficiais e da legislação não se sustenta por tempo indeterminado quando se está em meio a uma estrutura econômica e social decadente como é a estrutura do capital na atualidade. Qualquer promessa de melhores condições de trabalho e instrução possuem prazo de validade no âmbito do capitalismo em crise.

Pode-se afirmar então que no atual estágio de crise capitalista a condição de educador do funcionário de escola está igualmente em crise. Em outras palavras, enquanto a precarização avança sobre o trabalho, cresce a alienação que nega as possibilidades de humanização das condições concretas do trabalho do funcionário de escola. A condição de educador fica esmagada, cada vez mais restrita, diante das imposições do trabalho.

Isto significa que as mudanças no plano da estrutura do capital e a reorganização do trabalho com a intensificação dos índices de precarização vem "corroendo" as concepções e leis que abordam a condição de educador do funcionário de escola. A sustentação de uma teoria e de uma legislação que reivindique a condição de educador do funcionário de escola não sobrevive às determinações do capital em crise. A objetividade capitalista impõe a

valorização sobre a humanização.

O próximo passo histórico, portanto, ao invés de ser a concretização de seus direitos e o avanço na sua condição de educador, pode muito bem ser - e está sendo - o aprofundamento da negação dessa condição. Essa constatação não invalida as lutas pela visibilidade desse trabalhador e a tentativa de nacionalizar uma política de formação continuada, por exemplo, mas apresenta elementos para pensar os próximos passos de forma justamente a não perder o fio histórico da materialidade do trabalho para a organização da luta. A luta histórica pela humanização das condições materiais do funcionário de escola, a despeito dos avanços institucionais, tem esbarrado nas determinações econômicas mais gerais do capitalismo em crise bloqueando qualquer possibilidade de superação do trabalho precário e alienado.

Em quarto lugar observamos que o projeto histórico do capital compatibiliza as determinações do setor produtivo para o interior da escola, aprofundando o seu papel voltado exclusivamente para o mercado. Se a proposta neoliberal impõe a lógica empresarial para o ambiente escolar não se faz necessário educadores, mas funcionários produtivos.

Nesse sentido, como reflexo da crise, alterações consideráveis devem ocorrer nos próximos anos. O funcionário de escola da rede estadual de Sergipe crescerá em produtividade para o capital por meio da introdução de trabalhadores terceirizados. O seu trabalho agora mediado por uma empresa produz tanto valor de uso quanto valor de troca e gera valorização para os capitalistas que empregam estes trabalhadores.

Se juridicamente já era exigida a profissionalização como meio de alcance da condição de educador, agora a terceirização compromete até mesmo a participação desse trabalhador em qualquer espécie de formação, uma vez que ele agora é um trabalhador vinculado à empresa privada que presta serviços ao Estado e não mais um funcionário vinculado ao Estado, ainda que desempenhe as mesmas funções de um funcionário de escola. O processo de privatização/terceirização desses trabalhadores exemplifica perfeitamente a

negação e não a afirmação de sua condição de educador.

Mas podem existir outros caminhos. O método também permitiu - diferenciando-se radicalmente das demais perspectivas teórico-metodológicas - a abertura de espaço para a discussão de alternativas a partir do próprio trabalho, isto é, buscando elementos humanizadores dentro das circunstâncias dadas. Afinal, o rigor metodológico deve considerar a possibilidade de modificação das atuais condições de precarização e alienação do trabalho, superando as visões meramente contemplativas e descritivas dos fenômenos sociais. No materialismo histórico dialético, o engajamento do pesquisador com a busca de soluções para os dilemas apresentados é parte do método.

Então entendemos ser conveniente fazer a defesa da:

a) melhoria das condições imediatas do trabalho parcial, garantindo condições de dignidade, saúde e bem estar físico e psicológico aos trabalhadores;

b) envolvimento desse trabalhador no conjunto das discussões e decisões escolares, realizando um movimento de trabalho parcial-total, que desenvolva o máximo de possibilidades da sua condição de educador;

c) a valorização das experiências localizadas de humanização das circunstâncias concretas como elementos para pensar uma mudança na dinâmica do trabalho do funcionário, desde que associada a uma defesa das lutas coletivas por mudanças estruturais do mundo do trabalho e do sistema escolar, que em última instância demandam uma transformação radical da sociedade capitalista.

A reconstrução dessas condições de trabalho é a base material que pode fortalecer a condição de educador do funcionário de escola. E se são as circunstâncias que modificam o homem, é verdade também que são os homens que modificam as circunstâncias. Logo, a negação de sua condição de educador por conta da intensa precarização do trabalho a que está submetido, resulta na não-modificação das circunstâncias na escola e na sociedade como um todo. As modificações estruturais nas condições de trabalho são elementos

fundamentais para o novo funcionário de escola, o funcionário humanizado, que por meio do trabalho se recria, abrindo possibilidades para recriar o mundo a sua volta.

Assim, parece óbvio a necessidade de se contrapor veementemente a política de desvalorização salarial e de privatização/terceirização em curso expressões centrais da precarização do trabalho - como também, desenvolver experiências de exercício de poder político no interior das escolas, isto é, que o funcionário de escola possa ser parte ativa nas decisões e no controle do espaço escolar, ultrapassando os limites de seu trabalho parcial.

Esses movimentos devem manter a clareza de que a garantia de avanços é por meio da resistência e da luta coletiva. As iniciativas individuais no cotidiano da escola por parte dos funcionários que se afirmam enquanto educadores - profissionalizados ou não - são importantíssimas, mas a luta coletiva é a única capaz de reverter as causas estruturais do quadro de precarização. Compreendemos que se foram os embates da prática social, a luta histórica dos funcionários de escola por reconhecimento, afirmação, visibilidade e garantia de direitos que resultaram na compreensão de sua condição de educador, nas leis, nos cursos de formação profissionalizantes, na ampliação de sua participação no ambiente escolar, é igualmente por meio desta perspectiva que será possível superar as dificuldades impostas pela precarização do trabalho.

Finalmente, embora tenhamos discutido com mais fôlego a centralidade do trabalho para a compreensão da condição de educador do funcionário de escola, compreendemos que outras determinações concorrem diretamente para sua atual condição, a saber, as questões relacionadas ao gênero e etnia, dado que boa parte destes trabalhadores são mulheres e negros (como inclusive ficou explícito no universo das entrevistas), as disputas no âmbito sindical e o papel dessas entidades nos avanços e retrocessos da categoria; bem como o próprio conteúdo político pedagógico dos cursos de profissionalização. Estes são elementos que merecem ser observados para, em conjunto com a análise da materialidade do trabalho, nos ajudar a

compreender o funcionário de escola em sua totalidade.

O debate em torno da condição de educador dos funcionários de escola, a partir da retomada do vínculo entre trabalho-educação, ainda é muito incipiente e esperamos ter dado uma contribuição nesse sentido, sem a menor pretensão de encerrar essa discussão. Que em tempos de crise estrutural do capital e intensificação nos níveis de exploração do trabalho, essa pesquisa sirva ao propósito de pensarmos formas de resistência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica**. 2012. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/> Acessado em: 20/07/2015

_____. **Dimensões da Precarização do Trabalho**. Ensaios da Sociologia do Trabalho. Bauru. Projeto Editorial Praxis. 2013

ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo**. (In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo. Ed. Boitempo. 2009.

ARAUJO, Maria Gorete. **A produção do conhecimento da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe**: realidade e possibilidades epistemológicas. Dissertação de Mestrado, UFS, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Reverendo os vínculos entre trabalho e educação**: elementos materiais da formação humana in Trabalho, Educação e Prática Social: Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas. 1991

BEZERRA, Johan Alves. **Profucionário: Alegria ou decepção**. Revista Rever. Disponível em: <http://revistarever.com/2016/03/21/profucionario-alegria-ou-cecepcao/> Acessado em 20/06/2015.

BOITO JR. Armando. **A hegemonia neoliberal no governo Lula**. Crítica Marxista. Campinas. Ed. Revan, 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

_____. **Profucionário - apresentação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12365 Acessado em 20/07/2015.

_____. **A crise financeira mundial e seu impacto no Brasil**. Comissão de Finanças e Tributação da Câmara dos Deputados. Brasília, 2009. Disponível em:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbd.camara.leg.br%2Fbd%2Fbitstream%2Fhandle%2Fbdcamara%2F3182%2Fcrise_financeira.pdf%3Fsequence%3D1&ei=BLuSVf6nPMGpgwTBibaAAw&usq=AFQjCNHQTXHjcruX8gGi

De8TzO7krvAh1Q&sig2=dIbPLmHtzrDngL1qNkqIWQ&bvm=bv.96783405,d.cWw. Acessado em 22/06/2015.

CARCANHOLO, Reinaldo. **Apresentação de Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo. Ed. Expressão Popular, 2008.

CHAVES, Lorena Gonçalves. **Formação de Merendeiras na perspectiva da promoção da alimentação saudável na escola**: as capacitações no âmbito dos centros colaboradores em alimentação e nutrição escolar. São Paulo. UNIFESP. 2011

COGGIOLA, Oswaldo. **As crises econômicas e a teoria marxista**. Revista de Economia Mackenzie, v. 7. n. 3, p. 96-180. Disponível em: http://5c912a4babb9d3d7cce1-6e2107136992060ccfd52e87c213fd32.r10.cf5.rackcdn.com/wp-content/files/Crises_economicas_e_teorias_marxista.pdf Acessado em 22/06/2015.

CUNHA, SOUSA, SILVA. Célio, José Vieira, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas. Ed. Autores Associados, 2014.

CNTE. **Dossiê Funcionário de Escola**: Identidade e Profissionalização. Revista Retratos da Escola. Brasília. 2009. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_05_2009.pdf Acessado em 20/06/2015.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** São Paulo, Boitempo. 2008

DA SILVA, Tomaz T. **Trabalho, Educação e Prática Social**: Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas. 1991

DOURADO, Luiz Fernandes. **Funcionário de Escola**. Identidade, conquistas e o futuro. Brasília. 2009. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_05_2009.pdf Acessado em 20/06/2015.

ENGUITA. Mariano F. **Tecnologia e sociedade**: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação in Trabalho, Educação e Prática Social: Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas. 1991

FAVERE, Juliana de. **Produção da subjetividade escolarizada em tempos de biopolítica**: problematizando a cidadania. Blumenau. 2011. Universidade Regional de Blumenau.

FERNANDES, FLORESTAN. **Significado do protesto negro**. Ed. Cortez. São Paulo. 1989.

FERREIRA, Cristiane Gomes. **O programa mais educação na perspectiva da gestão escolar**: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa.

FREITAS, Fabiana Cristina Taubert de. **A ginástica Laboral na redução de queixas de estresse ocupacional e dor osteomuscular em funcionários administrativos de uma universidade pública.** Ribeirão Preto. USP. 2011

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho.** Ed. Vozes, Rio de Janeiro. 1998

_____. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe.** Revista Brasileira de Educação. v. 14. n. 40 - jan/abril de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acessado em 15/06/2016.

GAMBOA, Silvio. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo. Ed. Cortez. 2009. Coleção Questões de nossa época. Vol. 42

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1998.

_____. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 1995.

GRESPLAN, Jorge. **Uma teoria para as crises in Capitalismo em Crise: A natureza e a dinâmica da crise econômica mundial.** São Paulo. Ed. Sundermann, 2009.

JESUS, Alexis. **Concurso público ou contratação? O decreto 29592 e a polêmica da privatização da escola pública sergipana.** Revista Rever. Disponível em: <http://revistarever.com/2013/12/13/concurso-publico-ou-contratacao-o-decreto-29-592-e-a-polemica-da-privatizacao-da-escola-publica-sergipana/> Acessado em 20/06/2015.

LACKS, Solange. **Formação de Professores: A possibilidade da prática como articuladora do conhecimento.** Salvador. UFBA. 2004.

LACKS, JESUS, ARAUJO. Solange, Sonia Meire, Maria Gorete. **Problemas de Pesquisa na Pós-Graduação em Educação: questões colocadas a partir da epistemologia materialista histórico-dialética in O Método Dialético na Pesquisa em Educação.** Campinas. Ed. Autores Associados, 2014.

LEHER, Roberto. **Neoliberalismo e Educação Superior no Brasil: uma análise do PNE 2011-2020.** Disponível em: <https://capitalismoemdesencanto.wordpress.com/2013/09/23/neoliberalismo-e->

[educacao-superior-no-brasil-uma-analise-do-pne-2011-2020/](#) Acessado em 20/06/2015

_____. **Universidade pública e negócios privados:** um poderoso obstáculo para o pensamento crítico. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Roberto%20Leher.pdf Acessado em 10/03/2016

LENIN, Vladimir. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo.** Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/03/tresfont.htm> Acessado em 22/06/2015.

LERENA, Carlos. **Trabalho e formação em Marx in Trabalho, Educação e Prática Social:** Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas. 1991

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Marx e Engels:** Textos sobre educação e Ensino. 2011. Campinas, SP. Edição eletrônica; Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf> Acessado em 20/06/2015.

LOWY, Michael. **Marxismo, modernidade e utopia.** São Paulo. Ed. xamã. 2000

LUCENA, Carlos. **Marxismo, Crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores in Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. Campinas. Ed. Autores Associados, 2008.

LUKÁCS, GEORG. **História e Consciência de Classe.** Disponível em: <https://efchagasufc.files.wordpress.com/2012/04/1-historia-e-consciencia-de-classe-estudos-sobre-a-dialetica-marxista.pdf> Acessado em 22/06/2015.

KUENZER. Acácia Zeneida. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola in Educação e Crise do Trabalho.** Ed. Vozes, Rio de Janeiro. 1998

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo. Ed. Cortez. 1991.

_____. **Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci in Trabalho, Educação e Prática Social:** Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas. 1991

MARX, Karl. **O capital.** São Paulo, Ed. Nova Cultural. 1996. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf Acessado em 22/06/2015.

_____. **A origem do capital:** a acumulação primitiva. São Paulo. Ed. Global, 1979.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo. Ed. Expressão Popular, 2008.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** Edição eletrônica. 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf> Acessado em: 20/07/2015

_____. **Produtividade do Capital, Trabalho produtivo e improdutivo.** Livro 4 - Teorias da Mais Valia. Vol. 1. São Paulo: Bertrand Brasil. 1987. p. 384-406. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1863/mes/prodcapital.htm> Acessado em 20/06/2015.

MEC. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação.** Em cena, os funcionários de escola. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf Acessado em 20/06/2015.

MESZÁROS, István. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico.** São Paulo. Ed. Boitempo, 2007.

_____. **Para além do capital.** São Paulo. Ed. Boitempo, 2002.

_____. **Educação para além do capital.** São Paulo. Ed. Boitempo. 2005

MONLEVADE, João. **História e Construção da Identidade:** Compromissos e Expectativas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acessado em 14/06/2015

MELO, Adriana Almeida Sales. **Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico in NEVES, Lucia Maria Wanderley (org). A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo. Ed. Xamã, 2005.

MELO, Maria Teresa Leitão de. **O chão da escola:** construção e afirmação de identidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-398, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acessado em 14/06/2015

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino. **Da escola ao espaço educativo:** o novo sentido pedagógico. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 5, p. 375-390, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acessado em 14/06/2015

NETTO, BRAZ. José Paulo, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. São Paulo, Ed. Cortez, 2012.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org). **A nova pedagogia da hegemonia:**

estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo. Ed. Xamã, 2005.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. **Diretrizes de Carreira e Área 21: história e perspectivas.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 5, p. 361-374, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acessado em 14/06/2015

NOSELLA, Paolo. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci in Trabalho, Educação e Prática Social: Por uma teoria da formação humana.** Porto Alegre. Ed. Artes Médicas. 1991

OLIVEIRA, Francisco de. **Neoliberalismo à brasileira.** (In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)

ORSO, GONÇALVES, MATTOS. Paulino José, Sebastião Rodrigues. Valci Maria. (Org.). **Educação e Luta de classes.** São Paulo. Ed. Expressão Popular, 2008.

SAMPAIO Jr. Plínio (org.). **Capitalismo em Crise: A natureza e a dinâmica da crise econômica mundial.** São Paulo. Ed. Sundermann, 2009.

SANFELICE, José Luís. **Dialética e Pesquisa em Educação in Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas. Ed. Autores Associados, 2008.

SANTANDEL, Maria Aparecida da Silva. **Marcas da escrita virtual em fotolog: (des)identidade, (dis)curso e memória.** UFMS. 2012

SAVIANI, LOMBARDI. Demerval, José Claudinei. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas. Ed. Autores Associados, 2008.

SERGIPE. **Anexo 01 da Lei nº 7820, de 04 de abril de 2014.** Institui Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos para os Servidores Públicos Cíveis da Administração Geral, da Administração Pública Estadual Direta, Autarquias e Fundações Públicas do Poder Executivo – PCCV/AG, e dá outras providências.

_____. Ministério Público. **Ação Civil Pública. Nº 201311801406.** Distribuída em 08 de outubro de 2013.

SILVA, Alessandra Pio. **Técnicos em Assuntos Educacionais do colégio Pedro II: História, identidade e limites de atuação.** Rio de Janeiro. UFRJ. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Juçara M. Dutra. **Funcionários da educação: o caso do Brasil é singular?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 5, p. 325-338, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acessado em 14/06/2015

Referências eletrônicas

ACORDA SERVIDOR. **Manifesto – Acorda Servidor!** Jackson, revogue o decreto 29.592! Extinção é privtização! Disponível em: www.facebook.com/AcordaServidorSE/posts/637897562920272. Acessado em 14/06/2015

CAJUNNEWS. **Dia D para a raia miuda.** Disponível em: <http://cajunews.com.br/dia-d-para-a-raia-miuda/>. Acessado em 10/03/2016

INFONET. **Greve professores.** Déda diz que pior é salários atrasados. Disponível em: <http://www.infonet.com.br/noticias/ler.asp?id=114059&titulo=educacao> Acessado em 10/03/2016

MST. **Manifesto pela mudança da política econômica e contra o ajuste. 2015.** Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/05/21/movimentos-sociais-lancam-manifesto-contrajuste-fiscal.html> Acessado em 22/06/2015.

O GLOBO, Jornal. 2013. **Brasil já gastou R\$830 bilhões para reduzir impactos da crise.** Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/brasil-ja-gastou-830-bilhoes-para-reduzir-impactos-da-crise-9873617#ixzz3eYvmo3VC> Acessado em 22/06/2015

_____. 2014. **Lucro somado de 4 bancos brasileiros é maior que PIB de 83 países.** Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/02/lucro-somado-de-4-bancos-brasileiros-e-maior-que-o-pib-de-83-paises.html> Acessado em 20/07/2015

PSOL. **Fortalecer a luta dos trabalhadores contra o ajuste fiscal de Dilma e por uma saída à esquerda para a crise.** Disponível em: <http://www.psol50.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Fortalecer-a-luta-dos-trabalhadores-contrajuste-fiscal-de-Dilma-e-por-uma-saida-a-esquerda-para-a-crise.pdf>. Acessado em 20/06/2015.

SEED. **Ação da vigilância impede assalto em escola.** Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=9131>. Acessado em 10/03/2016

_____. **9 mil servidores podem decretar greve.** Disponível em: <http://www.infonet.com.br/educacao/ler.asp?id=113929> Acessado em 10/03/2016

_____. **SEED anuncia contratação de 200 merendeiras.** Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=9315> Acessado em 10/03/2016

_____. **Editais Públicos.** Disponível em:

<https://www.pciconcursos.com.br/concurso/sead-secretaria-de-estado-da-administracao-se-3437-vagas> Acessado em 10/03/2016

SEPLAG. **Edital de contratação de Merendeiras.** Disponível em: <https://www.acheconcursos.com.br/edital-concurso/edital-processo-seletivo-seplag-se-06-2015> Acessado em 10/03/2016

SERGIPE NOTÍCIAS. **SINTRASE anuncia Greve Geral a partir de 04 de fevereiro.** Disponível em: <http://www.sergipenoticias.com/politica/2016/01/497/sintrase-anuncia-greve-geral-a-partir-de-04-de-fevereiro.html> Acessado em 10/03/2016

SINTRASE. **Servidores da administração geral e técnicos-administrativos da SEED decidem por greve por tempo indeterminado.** Disponível em: http://sintrase.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=587:greve-geral&catid=2:destaque-imagem Acessado em 10/03/2016

_____. **Ofício enviado ao Governador Marcelo Déda informando-lhe que a partir das 6 horas da manhã do próximo dia 13 de maio de 2013 os servidores da Raia Miúda estão em greve.** Disponível em: http://sintrase.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=794:oficio-enviado-ao-governador-marcelo-deda-informando-lhe-que-a-partir-das-6-horas-da-manha-do-proximo-dia-13-de-maio-de-2013-os-servidores-da-raia-miuda-estao-em-greve&catid=2:destaque-imagem&Itemid=794 Acessado em 10/03/2016

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa "Funcionário/a de escola: reconstruindo a relação trabalho-educação", sob a responsabilidade do pesquisador Alexis Magnum Azevedo de Jesus, a qual pretende analisar as condições de trabalho e o papel educativo desenvolvido por estes profissionais.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, na qual serão apresentadas 15 perguntas. Caso aceite participar, estará contribuindo para um maior conhecimento e divulgação da realidade dos funcionários de escola da rede estadual de Sergipe.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador na UFS, Cidade Universitária, Conj. Rosa Elze, Didática 2, primeiro andar, secretaria do PPGED, ou pelo telefone (79) 999639551.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso retirar as informações prestadas quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Roteiro da Entrevista

- 1)Qual o seu nome?
- 2)Quantos anos você tem?
- 3)Qual a sua cor ou raça/etnia? Branca () Negra () Parda () Indígena ()
- 4)Há quantos anos trabalha como funcionária pública na escola do Estado?
Fez
concurso para trabalhar na escola? Sim () Não ()
- 5)Trabalha somente na escola do Estado? Sim () Não () Se não, por quê?
- 6)Sempre trabalhou na mesma escola? Sim () Não ()
- 7)Qual o seu trabalho na escola?
- 8)Quanto você recebe de salário (líquido) como funcionário de escola? Menos de um salário mínimo () um salário mínimo () Um salário mínimo e meio () dois ou mais salários mínimos ()
- 9)Você acha seu salário justo de acordo com o trabalho que realiza na escola?
Sim () Não () Por quê?
- 10)O estado oferece condições materiais suficientes para você realizar bem o seu
Trabalho na escola? Sim () Não () Em caso negativo, o que falta para realizar o
trabalho?
- 11)Já participou de espaços coletivos de definição dos rumos da escola como o
conselho escolar () planejamento pedagógico da escola () ?
- 12)Você considera seu trabalho importante para a formação das crianças e dos
jovens? Sim () Não (). Se sim, qual a importância?
- 13)Conhece o Plano de Carreira dos Funcionários/as de Escola do Estado?
()Muito () Pouco () Só ouviu falar
- 14)Você conhece ou já participou do PROFUNCIONÁRIO? Se sim, qual sua
avaliação?
- 15)Você é a favor da terceirização dos funcionários de escola ao invés do
concurso público? Sim () Não () Por quê?
- 16)Se organiza ou já se organizou politicamente em: Sindicato () Associação ()
Movimento social ()? Qual? O que achou da experiência?